

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ
PEDAGOGIKA - ANDRAGOGIKA

Mgr. Alexandra Hruběšová

TEORIE A PRAXE TĚLESNÉ KULTURY V KONTEXTU
ANDRAGOGIKY

THE THEORY AND PRACTICE OF BODY CULTURE IN
THE CONTEXT OF ANDRAGOGY

DISERTAČNÍ PRÁCE

Vedoucí práce: PhDr. Michaela Tureckiová, CSc.

PRAHA 2010

Prohlašuji, že jsem disertační práci vykonala samostatně s využitím uvedených pramenů a literatury.

V Praze dne 05. 08. 2010

Anna Kernerová

OBSAH:

| | |
|--|-----------|
| 0 ÚVOD | 5 |
| 1 ANDRAGOGIKA – NEDÍLNÁ SOUČÁST CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ | 8 |
| 1.1 Od vzdělávání k celoživotnímu učení | 8 |
| 1.1.1 Poznámka ke kořenům a genezi vzdělávání | 9 |
| 1.1.2 Současný společenský vývoj a vzdělávání | 9 |
| 1.1.3 Historická proměna vzdělávání | 17 |
| 1.2 Vymezení andragogiky v celoživotním učení | 22 |
| 1.2.1 Charakteristika celoživotního učení | 24 |
| 1.2.2 Andragogika a celoživotní učení | 27 |
| 1.3 Dílčí závěr (I) | 33 |
| 2 NĚKTERÉ Z PROBLÉMŮ POJETÍ KULTURY, ZVLÁŠTĚ TĚLESNÉ | 35 |
| 2.1 Dvě linie v současných názorech na kulturu | 35 |
| 2.2 Vybrané otázky z tělesné kultury | 38 |
| 2.2.1 Kultura a tělesná kultura | 39 |
| 2.2.2 Tendence v myšlení o lidském těle | 43 |
| 2.2.3 Určující aspekty tělesné kultury v současnosti | 50 |
| 2.3 Dílčí závěr (II) | 53 |
| 3 PROBLEMATIKA VZTAHU ANDRAGOGIKY A TĚLESNÉ KULTURY | 55 |
| 3.1 Několik poznatků k dané problematice úvodem | 55 |
| 3.2 Úvaha o vztahu andragogiky a tělesné kultury | 58 |
| 3.3 Dějinné kořeny vztahu andragogiky a tělesné kultury | 61 |
| 3.4 Příspěvek k formulování obecných rysů andragogiky z hlediska jejího vztahu k tělesné kultuře | 69 |
| 3.4.1 Pojmy andragogiky a tělesná kultura | 70 |
| 3.4.2 Vědecké základy andragogiky a tělesná kultura | 79 |
| 3.4.3 Subdisciplíny andragogiky a tělesná kultura | 82 |
| 3.4.4 Předmět andragogiky a tělesná kultura | 85 |
| 3.4.5 Androdidaktika a tělesná kultura | 86 |

| | |
|---|-----|
| 3.5 Podíl vybraných státních a jiných orgánů i organizací včetně masmédií a Evropské unie na utváření se vztahu andragogiky a tělesné kultury u nás | 97 |
| 3.5.1 O podílu státu a samosprávných orgánů na vztahu andragogiky a tělesné kultury | 98 |
| 3.5.2 O podílu občanských sdružení na vztahu andragogiky a tělesné kultury | 105 |
| 3.5.3 O podílu soukromého sektoru na vztahu andragogiky a tělesné kultury | 114 |
| 3.5.4 O podílu masmédií na vztahu andragogiky a tělesné kultury | 116 |
| 3.5.5 O podílu Evropské unie na vztahu andragogiky a tělesné kultury | 120 |
| 3.6 Několik námětů ke vztahu andragogiky a tělesné kultury a význam jeho řešení | 123 |
| 3.6.1 Náměty ke vztahu andragogiky a tělesné kultury | 123 |
| 3.6.2 Význam řešení vztahu andragogiky a tělesné kultury | 126 |
| 3.7 Dílčí závěr (III) | 128 |
| 4 ZÁVĚR | 131 |
| 5 SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ | 135 |
| 6 BIBLIOGRAFIE | 149 |
| 7 SEZNAM PŘÍLOH | 155 |
| 8 PŘÍLOHY | 156 |
| 9 ABSTRAKT | 163 |

0 Úvod

K rozhodnutí zabývat se tématem předložené práce vedlo její autorku několik důvodů. Zejména to, že se jedná o nové, dosud nezpracované téma. Významnou úlohu zde sehrál i osobní zájem autorky o téma, s nímž je, pokud jde o tělesnou kulturu, jako bývalá vrcholová sportovkyně spjata. Stejně významně váže autorku k tématu zájem o andragogiku, jejíž studium si na FF UK vybrala. V neposlední řadě o volbě tématu rozhodla jeho společenská naléhavost, jejíž podcenění může mít vážné společenské důsledky, nepříznivě ovlivnit rozvoj lidských zdrojů.

K tomuto rozvoji se především vztahuje cíl předložené práce. Tímto cílem je poznání vztahu andragogiky (její teorie a praxe), jakožto součásti celoživotního učení, a kultury, zvláště tělesné. A to včetně podílu andragogiky na teorii a praxi tělesné kultury.

Dosažení tohoto cíle může přispět k formování osobnosti člověka schopné práce a života v současném společenském vývoji. Jak známo, důležitou roli tady sehrává celoživotní učení, andragogiku z něj nevyjímaje. Jeho potenciální přínos k formování osobnosti člověka je všestranný, má nejen profesní, ale též všeobecně kulturní obsah. V tomto smyslu je nezastupitelná, hlavně z hlediska zdravého životního stylu v současném společenském vývoji, také tělesná kultura. Její sepětí s celoživotním učením, tedy i andragogikou, se stává též díky stále více jednostrannějšímu charakteru práce a s ním souvisejícím problémům, neodkladně aktuální, v první řadě teoreticky.

Jelikož se jedná o původní téma předložené práce, nebylo možné, pokud jde o jeho zpracování, čerpat z poznatků, které by se k němu alespoň okrajově vztahovaly. Proto východiskem ke zpracování tohoto tématu předně bylo dosavadní poznání v oborech andragogiky a tělesné kultury. Elementární zkoumání těchto oborů, zpočátku jednotlivě, vedlo nejprve k úvahám o jejich možném vztahu. Především se tyto úvahy orientovaly na vymezení andragogiky v rámci celoživotního učení i společenského vývoje, zejména současného. Neméně důležité byly také úvahy o vymezení kultury v tomto vývoji, hlavně tělesné. Spolu s tím byly zvažovány paralelně obsahy, pojmy, funkce, formy a metody andragogiky i tělesné kultury. To

vyústilo v nastolení otázek týkajících se andragogiky z hlediska jejího vztahu k tělesné kultuře.

Tomu byla přizpůsobena struktura disertační práce. Osnova této práce se skládá, kromě úvodu a závěru, ze tří kapitol.

Záměrem první kapitoly je přiblížit celoživotní učení jako odraz i aktivního činitele společenského, především postindustriálního vývoje. Rovněž záměrem první kapitoly je charakterizovat vzdělávání i jeho historickou proměnu v celoživotní učení a také ukázat na místo andragogiky v tomto učení.

Před druhou kapitolu jsou postaveny k zodpovězení otázky týkající se kultury a jejího spojení s celoživotním učení. Těžištěm pak tady je vymezení aspektů tělesné kultury, které jí vtiskují současnou podobu.

Úkolem třetí, závěrečné kapitoly je objasnění vztahu andragogiky a tělesné kultury a formulování tohoto vztahu jako finálního autorčina poznatku. V návaznosti na to úkolem třetí kapitoly též je přispět k zamyšlení se nad dosud nezkoumaným aktuálním problémem podílu státních i jiných orgánů a organizací i masmédií a Evropské unie na andragogice¹ a jejím vztahu k tělesné kultuře u nás. Z důvodu rozsáhlosti problematiky vztahu andragogiky a tělesné kultury přesahující možnosti jedné studie, úkolem třetí kapitoly také je přinést náměty naznačující, jakým směrem lze tuto problematiku dále rozvíjet.

Obsahu těchto kapitol je podmíněn i výběr literatury, především z andragogického oboru včetně příbuzných disciplín, zejména filozofie, historie, pedagogiky a sociologie. V rámci toho kompetentní role zvláště náleží odborným studiím interních a externích pracovníků katedry andragogiky a personálního řízení FF UK v Praze a obsahově příbuzných pracovišť především na Univerzitě Palackého v Olomouci.

Podobně jako u andragogiky je obsahu kapitol disertační práce podmíněn výběr literatury z oboru tělesné kultury a s tímto oborem spjatých disciplín jako je např. kinantropologie nebo kulturologie, ale taktéž filozofie, historie, pedagogika a

¹ Myšleno včetně andragogické praxe, androdidaktiku z ní nevyjímaje.

sociologie. Rovněž zde kompetentní role zvláště náleží studiím autorů z příslušných kateder vysokých škol a to zejména z FTVS UK v Praze, FTK UP v Olomouci a FSS MU v Brně.

Jak tyto, tak i andragogické studie především umožnily autorce se orientovat ve vybrané problematice a hledat i nalézat východiska k dosažení cíle předložené práce. Tomu napomohly také závěry z jednání našich státních orgánů, které poukázaly na aktuální problémy související i s daným tématem.

Důležité poznatky k tomuto tématu získala autorka též magisterským studiem andragogického oboru i z vlastní sportovní praxe. Zvláště významným přínosem pro autorku pak byly osobní konzultace s PhDr. M. Tureckiovou, CSc., a PhDr. M. Kopeckým, PhD., na katedře andragogiky a personálního řízení FF UK vedené doc. Dr. M. Benešem. Jejich rady a připomínky pomohly autorce v hledání cesty k cíli disertační práce. Autorka si této pomoci váží a děkuje za ni. Také děkuje Mgr. V. Píšovi z Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR, Mgr. V. Marušové a jejímu kolektivu z České obce sokolské a Ing. J. Barešové z Nakladatelství Olympia za poskytnuté informace a materiály.

1 Andragogika – nedílná součást celoživotního učení

Nelze se dost dobře zabývat vztahem andragogiky a tělesné kultury bez alespoň rámcového vymezení celoživotního učení. A to nejen proto, že celoživotní učení je těsně spojeno s andragogikou. Avšak i proto, že celoživotní učení je ve svém obecném pojetí součástí kulturního systému společnosti. Tento systém představuje rozmanitou strukturu, v jejímž rámci má své nezvratné místo také tělesná kultura¹. (Velký sociologický slovník, 1996, s. 1056 – 1057) Se společenským vývojem a s ním souvisejícím celoživotním učním, které se s tímto vývojem formuje jako celek a zároveň se stává jeho důležitou podmínkou, nabývá na významu i tělesná kultura. Tato kultura (rozdílně např. od duchovní), ale zatím není vždy dostatečně chápána ve spojení s celoživotním učním, zvláště s andragogikou. To nastoluje problém, který ve svých důsledcích může vést k jednostrannému pojetí celoživotního učení a posléze též k negativnímu vlivu na společenský vývoj. K řešení tohoto problému chce přispět také předložená práce. Počátečním krokem k tomu je vymezení celoživotního učení a místa andragogiky v něm.

1.1 Od vzdělávání k celoživotnímu učení

Vymezení celoživotního učení předpokládá zabývat se také jeho ontologickými a gnozeologickými kořeny. Je nesporné, že tyto kořeny výrazně ovlivnily genezi celoživotního učení jak obsahově, tak pojmově. S jistým zjednodušením lze tuto genezi metodicky vyjádřit pomocí dvou mezníků. První se týká postupného, stále více uvědomělého formování teorie a praxe vzdělávání z hlediska celoživotního pojetí. Pro druhý (víceméně současný) je typická proměna tohoto pojetí vzdělávání v celoživotní učení. Tyto mezníky, mezi nimiž není neprostupné hranice a které se i částečně překrývají, jsou těsně spjaty se společenským vývojem od jeho počátků až po současnost. Koneckonců vyjadřují potřeby a zájmy společenského vývoje, který významně ovlivňuje také genezi vzdělávání. To ale neznamena, že vzdělávání (včetně jeho proměny v celoživotní učení) je pouhým odrazem potřeb a zájmů společenského vývoje.

¹ Tento pojem u nás poprvé použil T. G. Masaryk ve svém dopise Československému výboru olympijskému z července 1920. (Bosák, 2006, s. 80)

1.1.1 Poznámka ke kořenům a genezi vzdělávání

Bylo by vážnou chybou se domnívat, že vzdělávání (učení) je pouhým odrazem potřeb a zájmů společenského vývoje. Svou úrovní má vzdělávání nezastupitelný vliv na ekonomický, kulturní, politický a jiný charakter tohoto vývoje. Jedná se zde o vzájemný, interakční vztah dvou relativně samostatných subjektů. To také umožňuje, aby se vzdělávání rozvíjelo nejen ontologicky – v závislosti na potřebách a zájmech společenského vývoje, ale i gnozeologicky – na základě vlastního poznání (pedagogiky, andragogiky...).

Přitom je důležité poznamenat, že cesta k této samostatnosti nebyla přímočará. Podle studia dostupných pramenů z dějin filozofie, historie, pedagogiky apod. je možné dospět k poznatku, že vzdělávání ve své zárodečné podobě, založené především na zkušenosti, bylo s počátečním společenským vývojem bezprostředně spjaté, splývalo s ním. Teprve na určitém stupni tohoto vývoje vstupuje mezi společnost a vzdělávání instituce moci, náboženství, trhu atd. To vede k rozvoji vzdělávání, které se tak „zbavuje“ svého bezprostředního spojení s potřebami a zájmy počátečního společenského vývoje, převážně orientovaného na přežití lidského rodu. „Vyděluje“ se z tohoto vývoje a zásluhou společenské dělby práce i jiných významných příčin (náboženských, politických, sociálních...) si postupně vytváří vlastní instituce (školy, učitele apod.). Zpět se vzdělávání „vrací“ k bezprostřední spjatosti se společenskými potřebami a zájmy, jak je patrné z jeho geneze, později. A to na základě společenského (výraznou roli tady sehrává využití vědy a techniky zvláště v hospodářské praxi) i vlastního vývoje. Tento vývoj vtiskuje vzdělávání novou, vyšší kvalitu než mělo ve své zárodečné existenci. Výrazem této kvality, která se již částečně v současnosti prosazuje, je stále více bezprostřednější sepětí vzdělávání s nynější, proti minulosti vyšší, úrovní společenského vývoje.

1.1.2 Současný společenský vývoj a vzdělávání

Ačkoliv neexistuje jednotný názor na charakteristiku nynějšího společenského vývoje, většina teoretiků se shoduje, že je hlavně ovlivněn rozmachem informačních technologií, které ve značné míře určují dynamiku a obsah tohoto vývoje. A to včetně formování osobnosti člověka a jejího životního způsobu, v němž se vzdělávání prosazuje na jednom z předních míst.

K prvním, kdo v minulém stol. reálně kriticky reflektoval bývalou industriální společenskou praxi (aniž by však zpochybnil význam této praxe v nástupu novověku) a naznačil její možný vývoj, byl americký teoretik D. Bell. Ve svých dílech zejména navázal na francouzského badatele R. Arona a jeho poznatek o neslučitelnosti dvou bývalých společenských soustav (srovnej: Aron, 1963), přičemž teoreticky formuloval (včetně jejích negativních stránek) postindustriální společnost (srovnej: Bell, 1973, 1999), v níž jsou, vyjádřeno obecně, hlavním zdrojem hodnot především informace a jejich využití (viz příloha A). Uplatnění v práci nalézají zejména školení zaměstnanci, pro nekvalifikované přestává být ve společnosti místo. Měřítkem hodnot jsou na prvním místě již nikoliv peníze, ale kvalitativní stránky života. Z toho plyne i zvyšující se význam terciálního sektoru, služeb, které se více uplatňují než v minulosti. Proti minulosti se tyto služby také více specializují a individualizují. Důraz je v postindustriálním společenském vývoji kladen na výchovu, vzdělání, vědění.

Důraz na vědění, jakožto na nezbytný požadavek budoucího společenského vývoje, klade i náš teoretik R. Richta, jehož myšlenkami se Bell také zabýval. Abstrahujeme-li od dobových politických souvislostí, Richta, podobně jako Bell, dochází k poznatku, že společenský vývoj je ve značné míře spojen s vědou a technikou včetně kvalitativně nové přípravy lidí. Spolu s tím hovoří o změnách ve struktuře práce a její přeměně, v níž bude stále více převládat duševní činnost. Tomu je nutné přizpůsobit i vzdělávání, a to ve dvou směrech: polytechnickém a vědeckém. (Richta a kolektiv, 1966, s. 77)

Stejně jako v minulosti Richta i nyní přikládá většina teoretiků význam vědě a technice, přestože se v dílčích názorech, především pod vlivem nových objevů, liší. Kromě toho však vznikají studie tzv. postmoderní alternativy, zabývající se nejen technickými a s nimi spojenými ekonomickými problémy současného i budoucího společenského vývoje, ale též jeho ostatními aspekty, zejména ekologickými, kulturními a sociálními. Někteří z autorů těchto studií pak zauímají k současnému i budoucímu společenskému vývoji kritický postoj. K nim patří také český sociolog J. Keller. Jak uvádí, „v situaci, kdy nekontrolovatelný vývoj technologií, ekonomický růst a pokračující diferenciací plodí stále více rizik a problémů, jsou neměnné recepty jednoduché modernity stále méně přesvědčivé. Bohužel se neví, co by je mělo nahradit. Výsledkem je všeobecný nástup fatalismu. Vyznávají ho jak ti, kdo věří

v pokrok, jenž prý časem vše vyřeší, tak také ti, kdo rezignují tváří v tvář zrychlující se dynamice, která jen přibližuje svůj vlastní zánik.“ (Keller, 2007, s. 46)

Obdobný názor k současnému i budoucímu společenskému vývoji však hlavně zaujímají zahraniční autoři. K nim se řadí i německý sociolog U. Beck. Celosvětově na sebe upozornil studií zabývajících se přechodem industriální společnosti k nové, současné, kterou označuje za rizikovou. (Srovnej: Beck, 2004) Tuto společnost spojuje zejména s novými technologiemi. Avšak tyto technologie jsou podle něho spjatý s novými společenskými riziky. Východiskem k této úvaze je Beckovi otázka vztahu přírody a společnosti. V industriální minulosti stála příroda proti společnosti. Úkolem společnosti bylo přírodu ovládnout. Tímto ovládnutím, k němuž převážně již došlo, skončila protikladnost přírody a společnosti. Příroda podle Becka byla „zespolečenštěna“, což sebou nese vážná ekonomická, politická a sociální rizika. V této souvislosti Beck hovoří o první a druhé modernitě. Zatímco první modernitou rozumí bývalou industriální společnost, za druhou považuje současný vývoj (ekonomický, politický...). Charakteristická je pro tento vývoj produkce rizik: rostoucí znečištění přírody škodlivými látkami, ohrožení průmyslovými technologiemi i atomovými zbraněmi.

Také americký sociolog M. Castells se ve své odborné trilogii zamýšlí nad možnými nepříznivými dopady současného i budoucího společenského vývoje. Domnívá se (srovnej: Castells 1996, 1997, 1998), že 21. stol. bude také charakterizováno dokončením globální informační sítě, „superdálnice“. Tak proniknou informace do všech zemí, kultur a finančních sítí, dojde k dalšímu rozšíření světové ekonomiky. To však může být velmi problematické a ve svých důsledcích vést až ke společenské polarizaci. V rámci ní se nevylučuje v daleko větší míře než dosud aktivita nejrozumnějšího fundamentalismu jako alternativy k totální informační globalizaci a s ním případně spjaté zločinecké mafie, usilující o ovládnutí značné části světové ekonomiky. Takováto perspektiva oslabuje naději lidstva vkládanou v rozvoj informačních technologií. Hrozí nebezpečí, že v 21. stol. bude převládat informační chaos.

Avšak ne všichni autoři zabývající se společenskými aspekty nových, zejména informačních technologií, charakterizují nynější společnost z pohledu jejího možného

negativního vývoje. Tyto technologie někteří autoři považují za pozitivní hybné síly společnosti, jež je někdy označována za informační.

Jednoznačně to vyjádřil japonský badatel Y. Masuda. Podle něho informační společnost charakterizují čtyři faktory. (Srovnej: Masuda, 1981) Za prvé: různé druhy inovačních technologií utvářejí komplexní technologický systém. Za druhé: tento technologický systém radikálně expanduje do celé společnosti. Za třetí: výsledkem této expanze je nový typ produktivity. Za čtvrté: vývoj tohoto typu produktivity natolik ovlivňuje společnost, že vede k její úplné transformaci. Tuto transformaci nazývá Masuda tichou revolucí, která otevře cestu k automatizaci duševní práce, k rozvoji vědění a k utváření nových sociálně ekonomických systémů. Změní se hodnota času, zvýší se občanská participace na věcech veřejných, vznikne nová forma soukromí, společnost bude žít v tzv. computopii. Tato společnost bude fungovat nikoliv na základě materiálních, ale informačních hodnot. Tím, že budou lidé dostatečně bohatí, vytvoří se podmínky pro jejich kreativitu, kterou Masuda nazývá kreativitou individuální.

Některé jiné teorie informační společnosti, aniž by snižovaly přínos nových technologií, zabývají se těmito technologiemi, podle studie F. Webstera, z hlediska jejich některých priorit, tzv. rozlišovacích znaků – kritérií. Technologické kritérium, o němž Webster nejprve hovoří, je do jisté míry vyjádřeno již zmíněnou Masudovou teorií. Ekonomické kritérium se snaží akceptovat význam nových informačních technologií z hospodářského a sociálního hlediska života společnosti. Kritérium zaměstnanosti především vychází z její kvantitativní a kvalitativní změny v důsledku nových informačních technologií. Vznikají nové profese (správce informační sítě ...), zvyšuje se počet zaměstnanců ve službách včetně informačních atd. Mnozí autoři se přitom podle Webstera domnívají, že hybnou silou ekonomiky jsou „informační specializovaní pracovníci.“ Prostorové kritérium především zdůrazňuje ekonomické transakce, které se díky novým informačním technologiím nejen zrychlily, ale i rozšířily po celém světě. Kulturní kritérium zvýrazňuje podíl informačních technologií na růstu informací i na možnosti kvalitního zpracování těchto informací. (Srovnej: Webster, 2002)

Přestože se takovéto a jim podobné teorie někdy obsahově rozcházejí, nelze jim upřít snahu o hledání možných trendů nynějšího společenského vývoje. I když

tyto trendy jsou zde ne vždy plně zachyceny, v některých otázkách nynější společenský vývoj poměrně přesně vyjadřují. A to zejména, pokud jde o vliv informačních technologií na společnost, který je do značné míry pro její současný vývoj určující. I když tyto technologie pronikají do většiny sfér společenského života, nejvíce zatím ovlivňují ekonomiku. Významně přispívají k strukturální hospodářské změně, která se především týká zvyšující se role služeb, jejich kvantitativního a kvalitativního rozvoje. Na tom se shodují mnohé teorie současného společenského vývoje, ať se nazývají jakkoliv. Rovněž tak se shodují na integrační funkci informačních technologií, jež se v současnosti prosazuje v podmínkách nadnárodního hospodářství.

Dotýká se toho i studie českých ekonomů P. Sirůčka a kolektivu, v níž se uvádí, že v celosvětové hospodářské praxi se od 90. let minulého stol. začínají výrazně rýsovat nové vývojové tendence. V těchto letech byla „motorem“ hospodářského růstu informační a computerová technologie. Přitom stoupal podíl služeb na tvorbě hrubého domácího produktu. Také docházelo k propojování podnikatelských subjektů formou kooperace na národní i nadnárodní úrovni, čímž se vytvářely podmínky pro nástup globalizačních tendencí. Dynamiku hospodářského vývoje zajišťovala vysoká flexibilita kapitálu působícího na otevřených trzích. Výrazným rysem globalizačních tendencí se ukázala být mobilita kapitálu a technologií, která firmám umožnila pružně přesouvat výrobu do oblastí, v nichž se dalo očekávat snížení výrobních nákladů. (Sirůček a kolektiv, 2007, s. 202)

Tato hospodářská praxe též přispěla k obohacení teorií současného společenského vývoje. Nikoliv náhodně tyto teorie akceptují v souladu se společenskou praxí poznání a s ním spjaté vzdělání, vědění. Je nezvratné, že bez toho nelze společenskou praxi postihnout v jejích ekonomických, kulturních, politických a jiných vývojových možnostech včetně případných negativních faktorů. Jak zdůrazňují A. Toffler a H. Tofflerová, poznání nyní prochází jedním z kulminačních bodů v dějinách. Lze s autory souhlasit, že současné poznání je ovlivněno změnami vyvolanými pádem starých technických a společenských bariér. Nedochází pouze k akumulaci fakt. Stejně jako se restrukturuje ekonomika i celá společnost, mění se také produkce a distribuce poznatků včetně symbolů potřebných k jejich sdělování. V důsledku toho se dostávají nejrůznější poznatky do vzájemných vztahů a nových kontextů. Na základě těchto vztahů a kontextů se utvářejí také nové

informační obsahy, modely, poznatkové architektury, které svojí hodnotou koneckonců převyšují hodnotu materiálu, dopravy, energie a šetří i čas. Tím poznání získává na společenském, zejména ekonomickém významu. Tento význam lze v rámci kapitálového vztahu především charakterizovat růstem důležitosti lidského faktoru, jenž je s poznáním prvořadě spjat. Lidský faktor se tak v tomto vztahu postupně stává rozhodující složkou. (Toffler, Tofflerová, 2001, s. 31 – 36)

V souladu s tímto názorem na vztah společnosti a poznání lze do jisté míry přijmout periodizaci moderního hospodářského vývoje spojeného se znalostmi lidí z pera amerického teoretika P. F. Druckera. Jak uvádí, v první fázi, průmyslové revoluci, přibližně od první třetiny 19. stol., byly znalosti aplikovány především na nástroje a výrobky. V druhé fázi, která začala přibližně v roce 1880 a vyvrcholila zhruba ke konci II. světové války, byly znalosti bezprostředněji a komplexněji spjaty s pracovním procesem vůbec. Poslední fáze (současná) začala po druhé světové válce; znalosti jsou zde uplatňovány na znalosti samé a stávají se spolu s kapitálem a penězi jedním ze samostatných výrobních faktorů. (Drucker, 2004, s. 166)

Je zřejmé, že tyto a jim podobné poznatky nacházejí svůj výraz také v nejrozumnějších pojmech zachycujících současný a budoucí společenský vývoj. K nim patří i pojem společnost vědění, který se především objevuje u nejznámějšího propagátora tohoto pojmu N. Stehra. Poukazuje na to, že všechny dosavadní moderní společnosti se vymezovaly zejména podle určujících kapitálových vztahů. Z tohoto hlediska se Stehr zabývá vývojem kapitálu. (Srovnej: Stehr, 1994) Od kapitálu ekonomického a sociálního až po současný – kulturní, reprezentovaný věděním, kvalifikací a vzděláním (proto tedy společnost vědění).

K problému označení nynějšího trendu společenského vývoje se vyjadřuje také náš teoretik J. Cejpek. Upozorňuje, že již Komenský prosazoval vizi vzdělanostní společnosti, jež by se orientovala na osobnost člověka a její vztah k ostatním lidem. Pokud jde o současnost, Cejpek zdůrazňuje umění jedince vybírat si z množství informací potřebné poznatky. Ve spojení s tím se pak přiklání k pojmu znalostní, učící se, případně vzdělanostní společnost. (Cejpek, 1998, s. 10 – 11)

Z toho lze také soudit, že Cejpek neztotožňuje obsah pojmů informace a znalosti či vědění, jak se někdy stává. O vymezení hranice mezi těmito pojmy se pak

pokoušejí i P. A. David a D. Forayová. Jasně, z hlediska obsahu, formulují odlišnost vědění a informace. (Srovnej: David, Foray, 2002) Uvádějí, že vědění je to, co posiluje způsobilost jeho nositele k výkonu intelektuálních a manuálních činností. Naproti tomu informace je něco, co strukturuje a formátuje množinu dat, jež zůstává pasivní, interní, dokud není užita jako vědění, tedy není interpretována.

Co se týče vzdělanostní společnosti je možné akceptovat Druckerovu myšlenku, že společenský vývoj k této společnosti teprve spěje. (Drucker, 2004, s. 201) Také proto Drucker o vzdělanostní společnosti hovoří jako o budoucí. Charakterizuje ji třemi rysy. Bude to společnost bez hranic, protože znalosti se pohybují mnohem snadněji než peníze. Bude to společnost otevřená každému na základě snadno dosažitelného formálního vzdělání. Bude to společnost s možností jak úspěchu, tak neúspěchu (každý může získat výrobní prostředky, to znamená znalosti nezbytné pro práci, ale úspěch všem zaručen nebude).

To nastoluje několik naléhavých otázek. Budou lidé schopni se adaptovat na nepředstavitelný růst objemu poznatků, které lze sice všechny archivovat, ale nikoliv použít? Nevznikne napětí a nepřekonatelná bariéra mezi mladší a starší generací v důsledku schopnosti osvojení si nových poznatků a s nimi spjatých progresivních technologií? Nevytvoří se tak nový typ sociální nerovnosti: vědění – nevědění? Hledání odpovědí na tyto a podobné otázky, které si kladou i někteří naši teoretici (např. J. Pokorný v stati Věda, technika a společnost v síťovém věku) je aktuálním úkolem především společenských věd zabývajících se otázkami budoucí společnosti, ať se nazývá vzdělanostní či jinak.

Východiskem k tomu by měl být také Beckův odhad struktury budoucí společnosti. Podle tohoto odhadu uvedeného i v práci našeho autora M. Petruska se struktura budoucí společnosti jeví přibližně takto: 20 % intelektuální elita; 60 % kvalifikovaní (nekreativní) manuální pracovníci obsluhující moderní technologická zařízení. Zbytek lidí (20 %) neobstojí v budoucí společnosti ani jako pomocné síly u těchto zařízení. (Petrusek, 2006, s. 413)

Ať již je takovýto odhad více či méně přesný, vyplývá z něj, podobně jako z výše uvedeného Druckerova poznatku, že budoucí společnost nepřinese úspěch všem bez výjimky. Tento úspěch se v postindustriálním společenském vývoji

neobejde bez konkurence, jež se odehraje, jak je zřejmé, zejména v poznání, vzdělání, vědění. Také to přispěje k formování vzdělané osobnosti, kterou budoucí společnost staví do popředí.

Bylo by ovšem chybou se domnívat, že současné společenské pojetí osobnosti neklade důraz na její poznání, vzdělání, vědění. Rozdíl mezi tímto pojetím a pojetím osobnosti budoucí společnosti není především v kvantitě a kvalitě získaných, osvojených a využitých poznatků. Tento rozdíl je zejména v adaptaci osobnosti na zcela jiné podmínky a potřeby budoucí společnosti, kdy, jak bylo řečeno, znalosti vyváží sílu kapitálu a peněz. S tím je v souladu i Druckerův názor, s kterým lze do jisté míry souhlasit, že osobnost budoucí společnosti v sobě spojuje dvě v současnosti zatím rozdílné činnosti: intelektuální a manažerskou. Tyto dvě činnosti se „navzájem potřebují“, píše Drucker. „Vědec pracující ve výzkumu potřebuje manažera výzkumu a manažer výzkumu potřebuje výzkumníka... Svět intelektuála – není-li vyvážen manažerem – se stává světem, v němž každý ‚dělá svou vlastní věc,‘ ale nikdo nedosahuje hmatatelných výsledků. Manažerův svět – pokud není vyvažován intelektuálem – se mění v ohlupující byrokracii organizovaného člověka. Jestliže se ovšem tyto dva světy vzájemně doplňují a vyvažují, mohou přinést tvořivost a řád.“ (Drucker, 2004, s. 247)

Snaha pojmem vyjádřit osobnost profilovanou novým vzdělanostním pojetím má svou genezi. Pojem vzdělanostní pracovník poprvé použil americký ekonom F. Machlup v roce 1960. Nezávisle na tom v témže roce vznikl Druckerův pojem „znalostní práce.“ V návaznosti na to později stejný autor vymezil pojem „vzdělanostní pracovník“. Výrobním prostředkem tohoto pracovníka „jsou znalosti... To... platí jak pro pracovníky disponující pokročilými znalostmi, jako jsou pracovníci vědeckého výzkumu, tak pro znalostní technology, jako jsou fyzioterapeuti, počítačovní technici a pracovníci právních služeb. Znalostní pracovníci poskytují kapitál ve stejné míře jako poskytovatelé finančních prostředků. Tyto dva typy subjektů jsou na sobě závislé.“ (Tamtéž, s. 222)

Zde je použit další nový pojem - znalostní technolog. Podle Druckera je tento technolog jak manuálním, tak duševním pracovníkem; obvykle více pracovního času ale stráví manuální činností než intelektuální. Avšak tato manuální činnost se hlavně

opírá o teoretické znalosti, které lze získat vzděláváním a nikoli jen samotnou řemeslnou praxí.

Také z toho lze usoudit, že současná teorie chápe osobnost rozmanitěji. Pokud jde např. o kvalifikaci, nejenže v rámci utváření této osobnosti zdůrazňuje nutnost těsného spojení intelektuální a manažerské činnosti, ale mj. též charakterizuje novou pracovní kategorií - znalostního technologa. I to svědčí o současné snaze definovat společenský vývoj a s ním spjatou osobnost, co možná nejkompaktněji. Tak, jak to umožňuje studium nynější společenské praxe a jejích vývojových trendů, z nichž je především zřejmý rostoucí význam poznání, vzdělání, vědění. Je nesporné, že z tohoto hlediska se stále naléhavějším požadavkem doby stává také proměna vzdělávání.

1.1.3 Historická proměna vzdělávání

Vzdělávání lze označit za činnost těsně související s poznáním, vědáním, vzděláním. S jistým zjednodušením řečeno, vzdělávání se podílí na vytváření obsahových a metodických předpokladů jejich existence. Zároveň se však vzdělávání na základě poznání, vědění, vzdělání samo rozvíjí, což nachází i svůj aktivní společenský výraz. Tento rozvoj však není bezrozporný. Jeho rozpornost lze v obecné rovině vymezit především z hlediska dvou relativně samostatných aspektů. První aspekt se týká aktuálních požadavků společnosti na vzdělávání, které někdy nemůže tyto požadavky urychleně uspokojit. Druhý aspekt má opačný charakter, a to, že společnost ne vždy je schopna okamžitě reagovat na naléhavé požadavky vzdělávání. Tyto i jiné rozporné aspekty (mající nejrůznější příčiny – např. ekonomické) doprovázejí vzdělávání (v rozličné intenzitě) v celém jeho vývoji. Jejich pozitivní řešení je pak koneckonců také hybnou silou rozvoje vzdělávání.

Problematika vzdělávání, jeho nikoliv bezrozporné pojetí jsou středem dlouhodobějšího zájmu i naší odborné veřejnosti. Zvláště diskutovanou otázkou je vymezení vzdělávání, a to především z hlediska jeho vztahu k výchově. Tato otázka má nejen teoretický, ale také aktuální praktický význam. Její řešení se týká jak nezbytných změn obsahu, metod a forem vzdělávání, aby odpovídaly současným i budoucím společenským potřebám, a to z hlediska nejen profesní přípravy lidí, tak i formování osobnostního profilu člověka vůbec. Tento člověk by měl zároveň

zvládnout vysoké požadavky na příslušnou profesi i na dynamicky se měnící životní styl včetně kulturních, morálních, psychických a jiných faktorů. Také v tom je nezbytné hledat klíč k řešení vztahu výchovy a vzdělávání, přičemž podnětné poznatky zde již formulovali někteří naši autoři.

Zejména z lingvinistického hlediska k vztahu výchovy a vzdělávání přistupuje J. Alan. I když nedefinuje tento vztah, přínosné je Alanovo vymezení pojmů výchova a vzdělávání, které je jedním z předpokladů k objasnění jejich vzájemnosti a odlišnosti. Autor přitom vychází z významu latinského „educatio“ a „eruditio.“ Zatímco první pojem se pohybuje ve významové dimenzi „chování,“ takže je spjat i s obsahem slov morálka, charakter, druhý označuje především sféru „učení“ a spíše se tedy vztahuje k předávání a získávání informací. Z tohoto významového rozdílu je zřejmý i odlišný obsah obou pojmů. Výchovu lze chápat zejména jako formativní proces (od lat. *formo* – utvářet, formovat, zpodobňovat), v němž se záměrně působí na utváření osobnosti člověka, jenž si přitom osvojuje společenské zásady, normy a způsoby chování. Na rozdíl od toho v učení převažuje informativní faktor (z lat. *informatio* – výklad, poučení). Pomocí tohoto faktoru si jedinec osvojuje soustavu znalostí a dovedností, jakož i metody a formy jejich získávání. Spojující článek mezi oběma pojmy je možné hledat v tom, že jsou odrazem a vyjádřením socializačního procesu, v němž výchova a vzdělávání jako jeho součásti sehrávají nezastupitelnou úlohu. (Alan, 1974, s. 28 – 29)

Také M. Beneš považuje za nutné vymezit výchovu a vzdělávání z hlediska jejich odlišnosti a příbuznosti. Přitom vychází z dějin filozofie těsně spjatých s vývojem výchovy a vzdělávání. Podle Beneše dochází k určitému oddělení pojetí výchovy a vzdělávání zejména pod vlivem filozofických učení J. Locka a J. Rousseaua, tedy v 17. a 18. stol., a to „na dvě části, na přípravu na život a život doprovázený učením.“ Na základě toho Beneš vidí „výchovu jako uvedení do světa hodnot a řízenou praxi morální komunikace“ a „vzdělávání jako otevírání přístupu k znalostem, dovednostem a schopnostem.“ Přitom upozorňuje, že „toto řešení...označuje jeden proces, tedy formování osobnosti, dvěma různými pojmy.“ I z toho lze soudit, že výchova a vzdělávání mají nikoliv absolutní, nýbrž relativní samostatnost. V tomto smyslu je podnětná Benešova formulace výchovy „jako vnější působení na osobnost“ a vzdělávání „jako vnitřní proces formování“ této osobnosti, „který je vždy i výsledkem seberozvoje.“ (Beneš, 2001, s. 12 - 13)

Na složitost vymezení pojmů výchova a vzdělávání i jejich vztahu poukazuje I. Bednaříková. Přínosná je její rekapitulace dostupných domácích a zahraničních názorů na pojmové vymezení výchovy a vzdělávání. Existují teorie, týkající se pojmů výchova a vzdělávání, podle nichž jsou tyto pojmy: samostatné, nesouvisející; související, ale jeden nadřazený druhému (výchova je formativní proces, jehož výsledkem je vzdělávání); totožné (není výchovy bez vzdělávání a vzdělávání bez výchovy); zaměnitelné (jeden se automaticky považuje za součást druhého). Aniž by se autorka výslovně k některé z těchto teorií přihlásila, ve svém výkladu se přiklání k našemu teoretikovi V. Jochmannovi, který výchovu chápe jako jednu ze základních sociálních funkcí. Tato funkce se týká nejenom utváření člověka jako sociální bytosti, ale také jeho pojetí jako tvůrce společnosti, civilizace a kultury i nositele kulturního dědictví. Projevem takto široce chápané výchovy je: vzdělávání (přenos informací, dovedností, návyků, kultury, působení na rozum), edukace (výchova v užším slova smyslu, utváření osobnosti, působení na city a vůli) a péče (vytváření podmínek pro výchovu, vzdělávání a existenci člověka vůbec). Ve spojení s tím Bednaříková uvádí, že jsou funkce výchovy a vzdělávání neoddělitelné; obě se navzájem přesahují a doplňují. Do jisté míry je vzdělávání výchovou a výchova vzděláváním. Chápe-li se výchova jako utváření osobnosti včetně její tvůrčí stránky a vzdělávání jako dotváření této osobnosti na základě získávání vědomostí, pak především výchova působí na city a vůli (formování názorů, postojů, hodnotových orientací) a vzdělávání na rozum - utváření systému pojmů, soudů, úsudků, vědomostí, dovedností, návyků, stereotypů. (Bednaříková, 2006a, s. 48 – 49)

Jak je i z těchto teorií patrné, názory na vzdělávání a vymezení jeho vztahu k výchově se různí¹. Tato různost je dána také předmětem zkoumání příslušného oboru, z jehož úhlu pohledu jsou výchova a vzdělávání nazírány. Zatímco např. sociologický pohled více zdůrazňuje společné rysy vzdělávání a výchovy, pedagogika někdy až puristicky usiluje o vymezení hranice mezi oběma pojmy a jejich obsahem. Ekonomické hledisko zpravidla otázku vztahu vzdělávání a výchovy příliš nevnímá. Spíše má tendenci absolutizovat vzdělávání a jeho společenskou roli, aniž by bralo v úvahu výchovnou, především morální stránku věci. Tuto stránku někdy absolutizuje filozofické a politologické hledisko. Také andragogické hledisko nedává vždy na vzdělávání a jeho vztah k výchově jednoznačnou odpověď. Nicméně

¹ Zde je nutné přihlídnout i k faktu, že např. angličtina má pro výchovu a vzdělávání víceméně jedno slovní vyjádření (education), což se částečně také může promítat do odborné, zvláště do češtiny přeložené literatury.

má určité předpoklady, aby napomohlo řešit nastolený problém, a to i proto, že ve svém předmětu častěji vychází z více společenskovedních disciplín: filozofie, pedagogiky, sociologie a dalších věd.

Avšak i dosavadní poznatky o vzdělávání a jeho vztahových otázkách k výchově jsou dostatečné k tomu, aby mohlo být zkoumáno z hlediska svých aktuálních možností a vývojových trendů. Nyní v něm převážně jde o výraznější podíl na vzdělání lidí a o co nejtěsnější přiblížení jejich znalostí k mnohostranným požadavkům současného i budoucího společenského vývoje.

O to také usiluje většina současných teorií zabývajících se vzděláváním. Všeobecně se v nich prosazuje, aby vzdělávání se orientovalo nikoliv jenom na potřebné znalosti, ale napomáhalo i jejich tvořivému uplatňování. Jestliže dříve bylo vzdělávání především založeno na memorování, nyní v něm jde o diskusi, umění správně se rozhodnout, zdůvodnit a prosadit svůj názor. Je to krok od absorbování informací k produkci znalostí. V souladu s tím je i studie IPTS (Institute for Prospective Technology Studies), jejíž některé poznatky zveřejnil náš autor J. Truneček. Jak uvádí, v nejbližším desetiletí bude 70 až 80 % společenského růstu založeno na nových znalostech a jejich využití. (Truneček, 2004, s. 2)

Na to se snaží reagovat soudobé teorie vzdělávání z několika hledisek: subjektu (žák, posluchač...), obsahu (předmět, disciplína...), společnosti (druzí lidé, svět, okolí...), interakce (učitel, médium, technologická komunikace). Podle toho i u nás uznávaný kanadský badatel Y. Bertrand třídí soudobé teorie vzdělávání na: spiritualistické, personalistické, kognitivně psychologické, technologické, sociokognitivní, sociální a akademické. Spiritualistické teorie se více orientují k duchovnímu rozměru života a jeho smyslu. Personalistické teorie, nazývané též humanistické, zdůrazňují svobodu a autonomii vzdělávajícího se člověka, jeho seberealizaci. Kognitivně psychologické teorie jsou založené na posluchačově usuzování, analýze, řešení problémů, vytváření prezentací a podobně. Technologické teorie jsou spojené se systémovým využitím technologických prostředků v nejširším slova smyslu: v koncipování vzdělávání, didaktickém využití pomůcek, počítačů, televize, videa, interaktivních programů atd. Sociokognitivní teorie upřednostňují ve vzdělávání kulturní a sociální faktory. Sociální teorie spojují vzdělávání s řešením sociálních a kulturních problémů včetně životního prostředí.

Akademické teorie (nazývané též klasické, tradicionalistické či generalistické) se zejména soustřeďují na zobecňování poznatků, kritické myšlení, otevřenost a demokratičnost vzdělávání i na odpovědný občanský postoj k němu. (Bertrand, 1998, s. 13 – 19)

Ačkoliv tyto teorie podle svého charakteru většinou zdůrazňují jen určitou stránku dané problematiky, ve svém souhrnu aktuálně obohacují vzdělávání zvláště z hlediska požadavků na jeho komplexní a systémové pojetí. Především napomáhají, aby toto pojetí mohlo být teoreticky zkoumáno z více možných úhlů pohledu. Ve spojení s tím pak mají současné teorie týkající se vzdělávání i nesmírný praktický význam. Přispívají k účinnějšímu vlivu vzdělávání na společenský vývoj. Také na míře tohoto vlivu závisí budoucnost společenského vývoje. Tato budoucnost vyžaduje, aby vzdělávání nejen drželo krok s daným společenským vývojem, ale také jej do značné míry předcházelo. Zvláště s tím souvisí proměna vzdělávání.

Na naléhavost této proměny upozorňuje i Drucker. Podle něho bude vzdělaná osobnost nucena aplikovat získané znalosti v dané současnosti a zároveň s jejich pomocí se rozhodujícím způsobem podílet na utváření budoucnosti. Přitom vzdělávání nemůže být monopolizováno školami, které jsou mu nyní někdy brzdou. Nová kvalita vzdělávání spočívá i v jeho proniknutí do celé struktury společnosti: podniků, agentur, neziskových organizací atd., které se budou nezanedbatelně podílet na vzdělávání včetně spojení tohoto vzdělávání s praxí. To mj. výrazně napomůže nepřetržitosti vzdělávání, jeho otevřenosti, stírání rozdílů školy a zaměstnavatele, posílení jejich spolupráce i vzájemné konkurence. Především konkurenční prostředí by mělo přispět k zvýšení odpovědnosti škol za vzdělávání, která je dosud většinou chápána příliš abstraktně, neadresně. I v důsledku toho je školní vzdělávání někdy málo účinné. Často se omezuje na pouhé základy vzdělávání a jejich kvantifikaci, jen zřídka dbá zásad vědeckého myšlení, bez čehož se současné i budoucí vzdělávání neobejde. Je nezbytné, aby tyto zásady se staly součástí základů vzdělávání, jeho obsahu a metodiky. S tím souvisí i vzdělávání založené na osvojování si umění učit se včetně motivace k učení. To také mění postavení školitele (učitele, přednášejícího apod.), který zatím většinou plní více kontrolní než motivační funkci. Tak koneckonců přispívá k průměrnosti vzdělávání, protože motivuje (a zároveň limituje) skolené (žáky, studenty, posluchače postgraduálního studia atd.) pouze k dosažení určité kontrolní hranice (vyšší či nižší)

vzdělání. Jedním z předpokladů překonání toho je důkladná elektronizace vzdělávání, která může převážně zastoupit školitele v kontrolní funkci a vytvořit časové i jiné možnosti, aby se více věnoval funkci motivační. Významnou součástí této motivační funkce je interakční vztah školitele a školeného. Na základě tohoto vztahu může v budoucnu dojít k jistému splynutí jejich rolí, kdy školitel a školený se budou částečně integrovat v jedné osobě. (Drucker, 1993, s. 175 – 183)

Je zřejmé, že tato proměna vzdělávání, která se již začíná také u nás (i když zatím nesměle) prosazovat, mu vtiskuje novou kvalitu. Podle autorky této práce se zejména posiluje jeho integrita. Obsahem této integrity především je překonávání časově, dosud převážně školní docházkou dětí a mládeže vymezeného pojetí vzdělávání a vytvoření podmínek k jeho nepřetržitému, celoživotnímu pojetí. S tím také souvisí, aby vzdělávání bylo nikoliv prvořadě vymezené institucí školy, ale rovnoprávné, v plné šíři otevřené i jiným školícím subjektům, přičemž jedním z nich může být i sám školený.

Takto pojaté vzdělávání se částečně pokusila vyjádřit jeho teorie s jistým historickým předstihem. Nejznámější je v tomto směru dílo J. A. Komenského, který usiloval, aby vzdělávání se uskutečňovalo celoživotně. Tento požadavek byl reálně vyslyšen až o mnoho let později, teprve v druhé polovině minulého století. Tehdy mezinárodní organizace (Rada Evropy, UNESCO, OECD) přijaly dokumenty zdůrazňující možnost i nezbytnost celoživotního vzdělávání, které se nyní modifikuje v celoživotní učení.

1.2 Vymezení andragogiky v celoživotním učení

Jak známo, v druhé polovině minulého století převládal pojem celoživotní vzdělávání. Víceméně byl používán bez vážnější diskuse a kritického posouzení. Do jisté míry je možné uvést, že vyhovoval tehdejšímu stupni poznání problematiky týkající se vzdělávání i počátečním potřebám postindustriální společenské praxe. Teprve s naléhavostí kvalitativní proměny těchto potřeb a s nimi souvisejících nových požadavků na vzdělávání, mění se (zvláště na přelomu minulého a současného stol.) i jeho pojmové vyjádření. Aniž by byl nyní odmítnut pojem celoživotní vzdělávání, současně s ním se stále více prosazuje pojem celoživotní učení. Přitom nejde o prosté vystřídání jednoho pojmu jiným. Ale dochází zde k přesnějšímu pojmovému

vyjádření, aby výstižněji odráželo společenské potřeby a zájmy, zejména pak systémové požadavky na zvýšení účinnosti poznání, vědění, vzdělání. (Srovnej: Veteška, Tureckiová, 2008)

Zřejmé to je i z usnesení č. 761/2007 naší vlády, které vyšlo pod názvem Strategie celoživotního učení ČR. Toto usnesení se odvolává, pokud jde o vymezení pojmu, na studii Z. Palána Celoživotní učení. V usnesení se zdůrazňuje, že celoživotní učení představuje koncepční pojetí vzdělávání. V rámci tohoto pojetí jsou veškeré možnosti učení – ať již v tradičních vzdělávacích institucích či mimo ně – chápány jako celek. To také umožňuje získat stejné kvalifikace a s nimi související kompetence různými způsoby a v zásadě bez věkového omezení. (Srovnej: Strategie celoživotního učení ČR, 2007)

Z toho je též patrné, že pojmy celoživotní učení a celoživotní vzdělávání se vzájemně nevylučují, ale naopak se částečně překrývají¹. A to i proto, že cíle celoživotního učení a celoživotního vzdělávání (tj. poznání, vědění, vzdělání) jsou koneckonců totožné. Rovněž mají oba pojmy mnoho společného z hlediska obsahu osvojovaného objektu. Například vzdělávání se v cizím jazyce může být vůči učení rozdílné ve formě, metodice, organizaci, nikoliv ale v obsahu toho kterého jazyka. Bylo by však nesprávné (především s ohledem k současným a budoucím požadavkům na poznání, vědění, vzdělání) absolutně ztotožnit oba pojmy. Ačkoliv jejich vymezení bude pravděpodobně i nadále středem zájmu odborné veřejnosti, je v současnosti možné do značné míry souhlasit s názorem M. Kopeckého. Podle tohoto autora (který nevylučuje částečnou shodu obou pojmů), vykazuje-li učení prvek soustavnosti a systematickosti, je-li kontrolovatelné a uvědomělé, může se hovořit o vzdělávání. (Kopecký, 2008, s. 2)

Ať se již však hovoří o celoživotním učení, nebo o celoživotním vzdělávání, kořeny jejich vzniku jsou v základu shodné. Je nesporné, že tyto kořeny mají společenský, především ekonomický, kulturní, politický a sociální charakter. Tento charakter se postupně profiloval s vývojem společnosti, zvláště pak s růstem jejich potřeb a požadavků na poznání, vědění, vzdělání.

¹ Také s ohledem na to jsou v předložené práci oba pojmy používány.

1.2.1 Charakteristika celoživotního učení

Poznatky ze současného společenského vývoje (viz kap. 1.1) jednoznačně ukazují na jeho těsné spojení s celoživotním učením. Poutem tohoto spojení jsou především ekonomická, filozofická, historická, kulturní, politická a sociální východiska, která významně přispívají k vymezení místa celoživotního učení ve společnosti. Neoddělitelně s tím také významně přispívají k vymezení celoživotního učení jako způsobu lidské existence, nezbytné životní potřeby člověka. Na základě toho autorka předložené práce dospěla k názoru, že spojení celoživotního učení se současným společenským vývojem má nutný, zákonitý charakter. Tento charakter je dán oboustranně podmíněným vztahem, vzájemnou závislostí společenského vývoje a celoživotního učení.

Formulování názoru o zákonitém charakteru celoživotního učení v současném společenském vývoji též vyžaduje, aby struktura tohoto učení byla důsledněji zkoumána, vymezována a definována z hlediska jejího organického uzpůsobení, neoddělitelně od společenských kořenů, tedy všestranných potřeb a zájmů lidí. K tomu přispívají i Z. Palán a T. Langer, když poukazují na základní funkce celoživotního učení. Tyto funkce aktuálně chápou v sepětí s osobností člověka včetně jeho společenské adaptability, s posilováním demokracie, s evropanstvím a globalizací, se zaměstnatelností lidí, s ekonomickou konkurenceschopností a prosperitou společnosti. Ve spojení s tím se také zabývají vymezením struktury celoživotního učení. Jak uvádějí, tuto strukturu tvoří formální, neformální a informální vzdělávání. Formální vzdělávání se uskutečňuje převážně v rámci tradičního vzdělávacího systému, který poskytuje určitý stupeň vzdělání (zpravidla se jedná o základní, střední, odborné a vysoké školství) a je vždy doloženo certifikátem o absolutoriu (např. vysvědčením nebo diplomem). Neformální vzdělávání se uskutečňuje mimo tradiční vzdělávací systém. Jedná se o firemní, kulturní, zájmové i jiné vzdělávání, které může být orientováno k profesní problematice, umění, zdravotní osvětě atd. Informální vzdělávání je proti dvěma předchozím víceméně nesystematické a institucionálně nekoordinované. Většinou se jedná o získávání poznatků, dovedností, zkušeností, postojů (ať již mají hospodářský, kulturní, rekreační nebo jiný charakter) tzv. samostudiem nebo z každodenní životní praxe. (Palán, Langer, 2008, s. 101 – 102)

Podobně vymezuje danou problematiku většina našich badatelů, jejichž poznatky víceméně korespondují se závěry mezinárodních dokumentů¹ zabývajících se celoživotním učením jak v evropském, tak ve světovém měřítku. Jedním z těchto dokumentů, který významně ovlivňuje současnost i budoucnost celoživotního učení v rámci Evropské unie (a tedy i ČR), je tzv. akční program. Podle tohoto programu se definuje celoživotní učení jako „veškeré všeobecné vzdělávání, odborné vzdělávání a odborná příprava, neformální vzdělávání a informální učení v průběhu života, jejichž výsledkem je zdokonalení znalostí, dovedností a schopností v osobní, občanské, sociální nebo se zaměstnáním související perspektivě.“ (Rozhodnutí Evropského parlamentu a Rady č. 1720/2006/ES ze dne 15. listopadu 2006..., 24. 11. 2006, s. L327/45)

V souladu s touto definicí jsou také naše dokumenty. Aktuálně se to týká především Strategie celoživotního učení ČR, navazující na Národní program rozvoje vzdělávání v České republice z roku 2001, Bílou knihu. V těchto dokumentech je celoživotní učení jednoznačně chápáno, pokud jde o jeho obsah, jako celek v rozmanitosti. Z hlediska struktury je pak ve Strategii celoživotního učení ČR členěno na počáteční a další vzdělávání. Počáteční vzdělávání zahrnuje: základní vzdělávání (má všeobecný charakter a kryje se zpravidla se školní docházkou); střední vzdělávání (má všeobecný nebo odborný charakter a je ukončeno maturitní zkouškou nebo výučním listem či závěrečnou zkouškou – součástí toho je i nástavbové studium); terciální vzdělávání (zpravidla se jedná o vysokoškolské a vyšší odborné vzdělávání ukončené diplomem). Další vzdělávání² se uskutečňuje „po dosažení určitého stupně vzdělávání“ a „může být zaměřeno na různorodé spektrum vědomostí, dovedností a kompetencí důležitých pro uplatnění v pracovním, občanském i osobním životě“. (Strategie celoživotního učení ČR, 2007, s. 9)

Jak počáteční, tak další vzdělávání by mělo ve své jednotě také u nás vést podle Evropského parlamentu „k zachování a obnově... kulturního zázemí ve společnosti a k osvojení základních společenských... hodnot, jako je občanství, rovnost, tolerance či úcta“. To je „obzvláště důležité v době, kdy všechny členské státy stojí před otázkou, jak se vypořádat se zvyšující se sociální a kulturní rozmanitostí. Důležitou součástí úlohy, jež vzdělávání hraje při posilování sociální

¹ Delorova zpráva (1996), Boloňská deklarace (1999), Lisabonská strategie (2000), Kodaňská deklarace (2002) aj.

² Do určité míry lze tento pojem chápat i ve smyslu pojmu vzdělávání dospělých.

soudržnosti, je umožnit lidem zařadit se do pracovního života.“ (Doporučení Evropského parlamentu a Rady ze dne 18. prosince 2006..., 30. 12. 2006, s. L394/10)

Dosažení toho není snadnou záležitostí. Zatím tomu v naší zemi brání mnoho překážek. Na některé z nich upozorňuje Strategie celoživotního učení ČR, která vychází z aktuálních výzkumů uskutečněných u nás ve spolupráci s mezinárodními organizacemi.

V počátečním vzdělávání se mj. jedná o nízkou čtenářskou gramotnost, vysokou míru selektivity žáků a studentů, nerovné podmínky k studiu některých skupin populace či nedostatečnou prostupnost učebních programů. Rovněž míra účasti na terciálním vzdělávání zaostává za většinou zemí OECD, jakož i uplatnění absolventů bakalářského studia v praxi nebo zájem o studium technických oborů. Dlouhodobým problémem je rovněž nedostatečné financování vysokých škol.

Neméně vážné problémy přetrvávají v dalším vzdělávání, v němž např. účast naší dospělé populace¹ neodpovídá současným evropským trendům. To se týká jak formálního, tak neformálního a informálního vzdělávání. V rámci formálního vzdělávání patříme v účasti dospělých do poslední skupiny evropských zemí. Obdobně je tomu v neformálním vzdělávání, zejména firemním, kde výdaje na jeho činnost výrazně zaostávají za průměrem zemí Evropské unie. Také informální vzdělávání u nás není srovnatelné s většinou zemí Evropské unie. Zatímco u nás se sebevzdělává každý pátý člověk, v Evropské unii jako celku je to každý třetí. (Strategie celoživotního učení ČR, 2007, s. 34 – 49)

Zásadním problémem, o němž sice Strategie celoživotního učení ČR nehovoří, ale nicméně tento problém existuje, je nedostatečně vnímaná spjatost počátečního a dalšího vzdělávání. Ačkoliv je tato spjatost často proklamována, praxe je někdy jiná. Jak je z této praxe patrné, ne vždy se v ní doceňuje, že celoživotní učení nepředstavuje pouhý součet různých způsobů vzdělávání (počátečního a dalšího...), ale že se jedná o systém. Tento systém je charakteristický nedělitelností a

¹ Většinou je tato populace, pokud jde o její spodní věkovou hranici, v současné literatuře vymezena (zejména z biologického, ekonomického, morálního, psychologického a právního hlediska) lety 18 až 24. (Palán, 2002, s. 51 – 52) S tím koresponduje i obsah pojmu vzdělávání dospělých používaný autorkou v předložené práci.

vzájemnou podmíněností jeho jednotlivých součástí, způsobů vzdělávání. Účinný může být pouze tehdy, působí-li tyto způsoby vzdělávání ve vzájemné součinnosti a v jednotě. Pojem celoživotní učení má tedy kvalitativní a nikoliv kvantitativní obsah. Zejména v tom spočívá jedinečnost celoživotního učení v dějinách vzdělávání, jejíž důležitým atributem je i tematická různorodost reflektující všestranné potřeby a zájmy lidí v současném společenském vývoji, tedy i tělesnou kulturu (viz kap. 2 a 3).

1.2.2 Andragogika a celoživotní učení

Z hlediska struktury celoživotního učení se andragogika týká školského (např. „druhá šance“) i dalšího vzdělávání dospělých. (Palán, Langer, 2008, s. 40 - 41) Tedy vzdělávání, které se orientuje na dospělou populaci. To vyjadřuje i pojem vzdělávání dospělých. Obsah tohoto pojmu z hlediska vědního a studijního oboru vzdělávání dospělých je podle některých autorů víceméně totožný s problematikou andragogiky. V tomto smyslu lze pojmy vzdělávání dospělých a andragogika, v souladu i s Benešovým názorem (Beneš, 2008, s. 12) , označit za synonymní¹.

Avšak zvláště v praxi někdy u nás dochází k zaměňování či směšování obsahů těchto pojmů s celoživotním učením. To mj. může vést k deformování pohledu nejen na celoživotní učení, ale i na andragogiku (vzdělávání dospělých). Ve spojení s tím je možné hovořit o dvou krajních negativních tendencích. První je spjata s názory o absolutní samostatnosti andragogiky v rámci celoživotního učení. Druhá v zásadě ztotožňuje andragogiku se školským systémem, pedagogikou. Tyto tendence především díky svým jednostrannostem buď vydělují andragogiku z celoživotního učení, nebo v rámci něj nedoceňují její specifický obsah. Tím se mohou vytvořit předpoklady k erozi celistvého pojetí a následně k oslabení společenské role celoživotního učení.

Předejít tomu předpokládá zabývat se také vztahem pedagogiky a andragogiky. Objasnění tohoto vztahu může napomoci nejen k pochopení celistvého pojetí celoživotního učení. Rovněž může napomoci k pochopení specifík součástí tohoto učení, počátečního a dalšího vzdělávání. A to nejen obecně, ale i konkrétně,

¹ Přitom autorka předložené práce zde bere v úvahu, že andragogika je spjata také s pojmy (péče...), které se týkají i určitých koncepcí přispívajících k řešení např. životní pomoci dospělým. (Beneš, 2009, s. 692) Rovněž zde autorka bere v úvahu, že s tím souvisí i vymezení andragogiky některými autory z širšího (integrálního) a užšího hlediska. (Palán, Langer, 2008, s. 37)

ať již jde o jejich kvalifikační, či jinou funkci. Nesmírně důležité to je i pro funkci kulturní. Její obsah a metodika uplatňování jsou v rámci celoživotního učení, zejména dalšího vzdělávání, zatím na počátku badatelské činnosti (zvláště co se týče kultury tělesné), k níž má být alespoň dílčím příspěvkem i tato práce.

Otázku vztahu pedagogiky a andragogiky u nás vážně nastoluje také M. Beneš, když poukazuje na jejich shodné rysy: často společný jazyk a stejná témata. Tím však není podle Beneše řečeno, že se andragogika obsahově i historicky „ztrácí“ v pedagogických vědách. „Vývoj pedagogického a andragogického myšlení probíhal sice ve stejných historických a sociálních kontextech, ale pod vlivem nestejných zájmů a cílů.“ (Beneš, 2001, s. 11 - 12)

Je zřejmé, že také tento vliv přispěl k nejednotnému chápání andragogiky. O ujasnění názorů na ni se nikoliv s nezdarem pokusil i Z. Palán. Jak uvádí, andragogika vychází z obecné pedagogiky. Přitom Palán shrnuje dosavadní poznatky o andragogice a pedagogice a třídí je podle toho, jsou-li: totožné; na sobě nezávislé; vzájemně se prolínající; členěné (na pedagogiku dětí a mládeže a na andragogiku). Autor sám se zdůvodněně přiklání k poznatku, že „pedagogika formuje obecné metodické základy... výchovy a vzdělávání.“ Andragogika pak „transformuje řadu pedagogických závěrů v jejich zvláštnosti působení na osobnost dospělého.“ (Palán, 2003, s. 51)

To dokládají také dějiny andragogiky, která se víceméně rozvíjela, jak je patrné i z Benešovy zmínky, ne separátně od pedagogiky. Teprve na určitém stupni tohoto rozvoje, spjatého také se společenským vývojem vůbec, se andragogika profiluje jako svébytný obor. Tato profilace má nikoliv jednorázový charakter, ale je postupná. Do jisté míry se uskutečňuje ruku v ruce zejména s industriálním společenským vývojem a s jeho přechodem v postindustriální. V tomto smyslu je rozvoj andragogiky částečně shodný s genezí celoživotního vzdělávání a později i učení. Také to svědčí o vzájemném poutu andragogiky a celoživotního učení. Bez andragogiky by celoživotní učení ztratilo na své kvalitě a tudíž i na společenském významu. Stejně tak by na své kvalitě a společenském významu ztratila andragogika. Bez začlenění do celoživotního učení by víceméně splynula se školským počátečním vzdělávacím systémem včetně obsahu, metodiky a organizace tohoto systému.

Pojem andragogika poprvé použil německý filozof A. Kapp v roce 1833, který se pokusil definovat nauku o vzdělávání dospělých jako disciplínu odlišnou od pedagogiky, ale k hlubšímu rozboru nedospěl. Hlavně se zabýval samotným pojmem. Zastával názor, že je-li v pojmu pedagogika také obsaženo slovo paidos (řecky chlapec), měl by být obdobně formulován výraz vzdělávání dospělých. S pomocí řeckého slova anér (v překladu znamená muž, dospělý člověk) pak vytvořil pojem andragogika. Tento pojem ale odmítl Kappův německý současník, filozof a pedagog J. E. Herbert. Tvrdil, že dospělí jsou „hotoví“ lidé a jakýkoliv zásah do autonomie jejich osobnosti může tuto osobnost narušit. K pojmu andragogika se po jeho mnohaletém opomenutí vrací v 50. letech 20. stol. kromě jiných německý pedagog F. Pöggeler. Andragogiku chápe jako samostatnou vědu o vzdělávání dospělých. Přitom odmítá názor, že vzdělávání dospělých se podílí na formování jejich charakteru. Formování charakteru se podle něho týká pouze dětí a mládeže. Též Chorvat M. Ogrizovič a další autoři z bývalé Jugoslávie i odjinud se v minulém stol. zasloužili o obsahové vymezení pojmu andragogika. (Palán, 2002, s. 37 - 38)

Přitom je nutné poznamenat, že tento pojem a jeho obsah se do značné míry utvářely rozdílně. Jak je patrné i z dějin tohoto pojmu, jeho obsah jej předešel o mnoho let. Také v tomto smyslu lze uvažovat o andragogice ve spojení se vzděláváním dospělých. Není přílišným zjednodušením, uvede-li se, že dějiny tohoto vzdělávání a lidského společenství jsou v zásadě identické. Svědčí o tom samotná existence lidského společenství od jeho vzniku až po současnost. Již fakt, že toto společenství vzniklo před několika tisíci lety v jakési primitivní formě a rozvinulo se do nynější vyspělé podoby je jedním z nezvratných důkazů o dějinné kontinuitě poznání, vědění, vzdělání a tedy i celoživotního učení včetně vzdělávání dospělých. Je zřejmé, že bez této kontinuity by společenský vývoj ve všech svých směrech nebyl možný. Jak bylo řečeno v jiné souvislosti (viz kap. 1.1), na určitém stupni tohoto vývoje se (vyjádřeno současným termínem) celoživotní učení institucionalizovalo, vznikla škola (církvní, soukromá...). Vznik školy ovlivnil i strukturu tohoto učení, které dosud mělo víceméně jednotnou, ucelenou celoživotní podobu (viz též kap. 1.1) byť bylo, z hlediska nynějšího hodnocení, na nízké úrovni. Toto učení se začíná diferencovat: na vzdělávání dětí, mládeže a dospělých. Přitom vzdělávání dospělých se v důsledku mnoha příčin (ekonomických, náboženských, sociálních atd.) historicky prosazovalo složitěji.

Nicméně v dějinách tohoto vzdělávání se postupně formulovaly jeho teoretické základy. A to od prvopočátečních vizí a úvah o vzdělávání dospělých (někdy i utopických, ale přesto vyjadřujících touhu lidstva po svobodném poznání přírody a společnosti) až po formulování pojmu a obsahu andragogiky. Jak známo, toto vzdělávání ještě zdaleka není jednoznačně teoreticky vymezeno (a ani s konečnou platností, pokud se o něm uvažuje na základě principů vědeckého zkoumání, nemůže být). Dlužno ale uvést, že i v naší literatuře existují snahy o toto vymezení, které nejsou v zásadním rozporu se zahraničními poznatky.

Přínosné je v tomto směru Benešovo pojetí vzdělávání dospělých. Účastníkem tohoto vzdělávání je člověk, kterého Beneš chápe v souladu se statutem dospělé osoby. Tento člověk se aktivně, systematicky a kontinuálně učí. Týká se ho institucionální i tzv. sebeřízené a sebeorganizované učení. Přitom není redukován na „žáka“; svoji sociální úlohu především plní v zaměstnání, rodině apod. s vědomím odpovědnosti za vlastní život. (Beneš, 2008, s. 37, 50 – 57)

Tuto odpovědnost zdůrazňuje i Kopecký, který se jí zabývá v souvislosti s pojmem dospělost. Rysem této dospělosti je také samostatnost, která je zárukou aktivity člověka, jeho zdokonalování a víry v sebe. K tomu významně podle Kopeckého též napomáhá vzdělávání dospělých. (Kopecký, 2008, s. 2)

Taktéž J. Vymazal klade důraz na člověka a jeho osobnost. Významný podíl na rozvoji této osobnosti přikládá vzdělávání dospělých, které může přispět k smysluplnosti života, ke komunikativnosti lidí, k jejich všestranné kulturnosti, péči o zdraví, občanské a pracovní aktivitě, odpovědnosti k rodině atd. (Vymazal, 1996, s. 148)

Obdobně je vzdělávání dospělých chápáno O. Pavlíkem, L. Chaloupkou a K. Kohoutem. Úkolem tohoto vzdělávání je přispět k harmonickému, tj. ekonomickému, kulturnímu a sociálnímu rozvoji člověka. Za vzdělávání dospělých autoři označují souhrn organizované vzdělávací činnosti jakéhokoliv obsahu. Tento obsah navazuje na školní vzdělávání dětí a mládeže nebo se orientuje i jinak. (Pavlík, Chaloupka, Kohout, 1997, s. 16)

Ačkoliv není pojetí vzdělávání dospělých různými autory bezezbytku identické, lze přijmout jeho Benešovo vymezení. Autor člení vzdělávání dospělých v zásadě na: kulturní, občanské, odborné, osvětové, všeobecné a zájmové. Zřizovatele tohoto vzdělávání pak rozděluje zejména na: státní, veřejné, veřejnoprávní, neziskové, privátní nebo komerční organizace. (Beneš, 2008, s. 64)

Z obecně didaktického hlediska se vzděláváním dospělých u nás předně zabývá J. Mužík. Kromě jiného srovnává vzdělávání dospělých a mládeže včetně dětí. Jak je z tohoto srovnání zřejmé, teorie vzdělávání dospělých více akceptuje individuální hledisko výuky, konkrétní potřeby a zájmy účastníků, praktické využití znalostí. V souladu s tím autor poukazuje, aby účastníci vzdělávání dospělých měli větší možnost ovlivnit obsah, metody a formy učení, od kterého očekávají, že účinně přispěje zejména k vyšší úrovni jejich kompetencí v rámci profese, rodiny, zájmové činnosti a podobně. (Mužík, 2004, s. 30 – 32)

Potvrzuje se, že účinnost vzdělávání dospělých, které je těsně spjata s potřebami a zájmy jeho účastníků je vyšší. Není jednoznačnou pravdou, jak správně upozorňuje I. Bednaříková, že v určitém věku dochází k poklesu intelektuální výkonnosti a tudíž i účinnosti vzdělávání dospělých. Způsobilst k učení se s věkem modifikuje, ale nezaniká (např. těžiště paměti se přesouvá z mechanické na logickou). Důležitou roli zde sehrávají také okolnosti doprovázející učení (motivace, umění učit se, zdraví, dostupnost vzdělávání, výše školního, pracovní zaneprázdnění, tradice...) i metody a formy vzdělávání dospělých (spjatost učení s řešením věcných problémů, diskuse, polemika, zaujímání kritického hlediska, možnost vyjádření a obhajoba vlastního názoru účastníka i podpora jeho samostatnosti, originalita a tvořivost myšlení, opakování znalostí, názornost, vizualizace, vytváření asociací...). Spolu s tím Bednaříková upozorňuje na bariéry ve vzdělávání dospělých, které člení na: psychologické - nedostatečná motivace, neefektivní styl učení, nedostatek vytrvalosti, strach z konkurence...; pedagogické - velký interval od posledního systematického vzdělávání, nedostatek předchozích vědomostí, nízká kvalita výuky či lektora...; organizační - nesprávné informace o studiu, nedostatek finančních prostředků, rodinné problémy. (Bednaříková, 2006b, s. 16 – 21)

Zmíněné obsahové i didaktické aspekty vzdělávání dospělých včetně organizačních nacházejí postupné vyjádření v dokumentech mezinárodních a národních organizací. Pomocí těchto dokumentů a organizací se dosavadní teoretické poznatky začínají systematictěji prosazovat do mezinárodní i národní praxe vzdělávání dospělých. Ačkoliv není účelem zde sumarizovat a analyzovat příslušné mezinárodní i národní dokumenty, nicméně je nezbytné zde poukázat na jeden dosud neformulovaný poznatek týkající se jejich geneze, k němuž dospěla autorka předložené práce. Typickým rysem této geneze je, že zatímco v minulosti (přibližně od 50. let 20. stol.) se mezinárodní i národní dokumenty k vzdělávání dospělých týkaly především jeho samotného, v posledních letech došlo k výrazné změně jejich pojetí. Tato změna je těsně spjata s místem celoživotního učení, které v současném společenském vývoji, jak bylo ukázáno, nabývá nutného, zákonitého charakteru. Obsahem této změny je, že většina nedávno formulovaných mezinárodních i národních dokumentů k vzdělávání dospělých se zabývá nikoli pouze jím samotným, ale tvoří nedílný celek závěrů k celoživotnímu učení. Zřejmé to je i z klíčového dokumentu Evropského parlamentu, již citovaného „akčního programu.“ Tento program důsledně chápe celoživotní učení jako celek. Nedílnou součástí tohoto celku jsou odvětvové programy, z nichž některé svým obsahem více odrážejí problematiku dalšího vzdělávání, zvláště dospělých. To se zejména týká odvětvového programu Grundtvig, „který je zaměřen na výukové a vzdělávací potřeby osob ve všech formách dalšího vzdělávání a na instituce a organizace nabízející nebo podporující toto vzdělávání.“ (Rozhodnutí Evropského parlamentu a Rady č. 1720/2006/ ES ze dne 15. listopadu 2006..., 24. 11. 2006, s. L327/50)

Příliš rozdílné není pojetí vzdělávání dospělých též v našich dokumentech, zejména z posledních let, což je dáno též členstvím ČR v Evropské unii. (Srovnej např.: Strategie celoživotního učení ČR, 2007) Také v těchto dokumentech je vzdělávání dospělých chápáno jako organická součást celoživotního učení. Zvláště to je pak patrné z dokumentu nazvaného Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky. Z obsahu tohoto dokumentu je jednoznačně zřejmé pojetí celoživotního učení jako celistvého systému, jehož neoddělitelnou součástí je i vzdělávání dospělých. Tento dokument také naléhavě poukazuje na nedostatky ve vzdělávání dospělých. Tyto nedostatky se týkají malého podílu našich občanů na vzdělávání dospělých i dalších problémů, zvláště ekonomického, informačního, obsahového, organizačního a právního charakteru. (Srovnej:

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky, 2007) Je zřejmé, že bez důsledného a urychleného řešení těchto problémů nemůže vzdělávání dospělých sehrát v rámci celoživotního učení svoji roli.

Z určitého úhlu pohledu, hlavně pokud jde o problémy obsahového charakteru, na to upozorňuje i Vymazal. Za vážný nedostatek považuje absolutizaci kvalifikační a nedocenění kulturní funkce vzdělávání dospělých. (Vymazal, 1996, s. 148) Obdobný názor zastává i autorka této práce, aniž má v úmyslu podceňovat kvalifikační funkci vzdělávání dospělých. Avšak domnívá se, že obě funkce jsou vzájemně podmíněné. Respektování této podmíněnosti vtiskuje vzdělávání dospělých novou kvalitu, která také významně napomáhá formování celoživotního učení, aby se vpravdě stalo jedním z účinných předpokladů současného společenského vývoje včetně překonání nynější hospodářské krize. I to ovlivnilo volbu daného tématu předložené práce, jehož řešení vyžaduje zabývat se též otázkami kultury vůbec a tělesné zvláště i jejich vztahem k celoživotnímu učení, zejména ke vzdělávání dospělých, k andragogice.

1.3 Dílčí závěr (I)

Zkoumání daného problému vede autorku této práce k formulaci, že vzdělávání je od svých prvopočátků těsně spjato se společenským vývojem. Rovněž ji vede v této souvislosti k dosud nepublikovanému poznatku, že vzdělávání je odrazem společenského vývoje, kdy na určitém stupni tohoto vývoje se z něj v důsledku společenské dělby práce i jiných významných příčin (historických, náboženských, politických, sociálních atd.) vyděluje jako relativně samostatné. Tato relativní samostatnost umožňuje, aby se vzdělávání rozvíjelo na vlastních základech a aktivně působilo na společenský vývoj. Jistým vyvrcholením tohoto vývoje je jeho současné stádium, v němž má vzdělávání stále větší vliv. Opětně se s tímto vývojem více sbližuje a stává se jednou z jeho nejdůležitějších hybných sil. Toto sbližování je podle autorky proti minulosti na historicky kvalitativně vyšší úrovni jak společenského vývoje, tak vzdělávání, které se proměňuje obsahově (např. nové výukové disciplíny), metodicky (komunikativní vzdělávání, elektronizace výuky atd.) a organizačně (postupně mizí monopol školy a vzdělávání se přenáší také na jiné subjekty...). S tím se mění i časový a věkový princip vzdělávání včetně jeho pojmového označení. Od časově a věkově limitovaného vzdělávání k celoživotnímu učení.

V důsledku této proměny se profilují také nové požadavky na andragogiku jako součást celoživotního učení. Především, aby účinněji napomáhala formování osobnosti člověka, schopného tvořivé adaptace v současném a budoucím společenském vývoji. A to nejen pokud jde o ekonomickou (profesní...) adaptaci, např. i v hospodářské krizi. Stejně významná je zde také adaptace kulturní. Je zřejmé, že se tato adaptace týká i kultury tělesné. Především to vede autorku k názoru, že má-li andragogika napomoci všestrannějšímu osobnostnímu formování člověka, nelze přehlédnout též problematiku kultury včetně tělesné (viz kap. 2).

V té míře, jak je celoživotní učení spojeno se společenským vývojem a významně jej ovlivňuje (viz kap. 1), tak je také spojeno s kulturou. A to bezpochyby i proto, že svými kořeny je celoživotní učení neoddělitelné od kultury, která je zároveň imanentní společenskému vývoji. Zabývat se tedy vztahem celoživotního učení (resp. andragogiky) a kultury (zvláště tělesné) nutně předpokládá alespoň rámcové vymezení této kultury. To umožní charakterizovat tělesnou kulturu a místo, které v ní zaujímá andragogika (viz kap. 3).

2.1 Dvě linie v současných názorech na kulturu

Pokud jde o kulturu vůbec, dlužno poznamenat, že na její obsah neexistuje ucelený názor. Přesto se mnohé teorie shodují na poznatku, jak dokládá i náš Velký sociologický slovník (1996, s. 547), že kultura vzniká a utváří se ve spojení s přírodou a s člověkem, s jeho biologickým i společenským vývojem. Tento poznatek také konvenuje z obecně známým filozofickým a sociologickým závěrem, že člověk ve svém vývoji je tvůrcem kultury, která ho více či méně zpětně ovlivňuje. Díky tomu se člověk (pračlověk) postupně odpoutal od bezprostředního sepětí s přírodou a vytvořil si svůj (lidský) svět. Tento svět je v jistém smyslu i nadále přírodou, ovšem zprostředkovaně. Prostředníkem mezi ní a tímto světem je člověk, který vstupuje do vztahu s přírodou a přitom i s ostatními lidmi. Proto má tento vztah společenský charakter, což významně ovlivnilo vznik a vývoj kultury.

V závislosti na tomto charakteru, konkrétně na určitém stupni společenského vývoje, je, podle autorky předložené práce, kultura limitována a zároveň se „osvobozuje.“ Limitována je v tom smyslu, že je vždy závislá na stupni společenského vývoje. „Osvobození“ kultury je spjata s její relativní samostatností. S tím, že nikoliv pouze zrcadlí společenský vývoj, ale je i jeho aktivní součástí. Koneckonců neopakovatelně (často velmi složitě) přispívá ke kultivaci člověka i přírody, kterou si lidé osvojují, společnosti, jež utvářejí a v níž žijí.

Takovéto společenské postavení se z logiky věci týká veškeré kultury včetně tělesné. Na základě toho autorka dospěla k poznatku, že i úroveň tělesné kultury je společenským vývojem limitována a zároveň jej ovlivňuje. Průkazné to je z příkladu

antického Řecka, kde tělesná kultura byla především společensky limitována vojenstvím, přípravou zdatných bojovníků za účelem obrany území, dobytých válek a podobně. (Srovnej: Kössl, Štumbauer, Waic, 2008) Avšak současně s tím se aktivně, sportovními soutěžemi (např. v hodu oštěpem, což má základ ve vojenské dovednosti), podílela na utváření tehdejšího společenského ideálu (jednotě ducha a tělesné zdatnosti), jenž přetrval tisíciletí a je nyní zosobněn v novodobém olympijském klání.

Takto chápaná kultura opravňuje k tvrzení, že je stará jako lidstvo samo. S historií lidstva vzniká a rozvíjí se na své dlouhé cestě až k naší současnosti. Na této cestě se také utvářely nejrůznější názory na pojetí kultury¹. S určitým zjednodušením je lze rozčlenit do dvou základních názorových směrů. Zatímco první více čerpá z humanistických filozoficko-etických východisek, tak druhý za tato východiska považuje především antropologii. To připouští i vzpomenutý Velký sociologický slovník (1996, s. 547 – 549), k jehož interpretaci členění kultury je zde zejména přihlédnuto. V něm se hovoří o dvou názorových liniích pojetí kultury: antropologické a axiologické.

Antropologické pojetí kultury je spjata se vznikem a vývojem evolucionismu v 18. a 19. stol., kdy byly položeny základy moderní přírodovědy. Obsah evolucionismu jako společenskovědního hnutí je vyjádřen jeho teorií, podle níž se vývoj lidstva v zásadě uskutečňuje, podobně jako tomu je v přírodě, lineárně (viz např. Morganovo dělení vývoje lidstva na divoštví, barbarství a civilizaci), bez revolučních zvrátů. To se týká podle evolucionistů veškerého společenského vývoje včetně kulturního. Takovéto pojetí společenského vývoje ovlivnilo i tehdejší formování antropologických teorií, které se dosud zabývaly hlavně přírodní, biologickou podstatou člověka. Avšak evolucionistické chápání vývoje lidstva přispělo nejen k formování antropologie, ale i jiných speciálních vědních disciplín, jako např. etnografie, psychologie a sociologie. Na základě těchto disciplín se utváří (kromě historické, lingvistické, politické atd.) také kulturní antropologie, jejíž zájem se

¹ Patrné je to i z teorií kulturně-antropologického charakteru. Například tzv. Německo-rakouská škola kulturních okruhů (W. Schmidt, 1868 – 1954) rozlišovala čtyři vývojové stupně těchto okruhů z hlediska vztahu člověka a přírody, přičemž přihlížela k určitému teritoriu. O jinou charakteristiku kulturního vývoje se mj. pokusil americký badatel A. White, jenž považoval za hlavní hybný faktor kultury technologický pokrok, zvláště energii. (Srovnej: Soukup, 1994) Nicméně nejvýznamnější k novověkému myšlení o kultuře nesporně přispěly názory renesančních a osvícenských vzdělanců (G. Bruno, Leonardo da Vinci, T. Hobbes, B. Spinoza, J. J. Rousseau aj.), které ji obohatily, v návaznosti na antické poznání, o humanistické filozoficko-etické pojetí. (Srovnej: Svoboda, 1974)

orientuje hlavně k výzkumu (s pomocí sociologických metod: dotazník, test...) evolučního vývoje člověka, všech jeho stránek (jazyka, způsobu života, tělesné zdatnosti...), v čase (minulosti, přítomnosti...) a prostoru (v různých světadílech, oblastech...). Také to charakterizuje antropologické pojetí kultury, které mj. přiblížilo její humanistická filozoficko-etická východiska ke konkrétnímu, věcnému výzkumu vztahů přírody, člověka a civilizace.

Antropologické pojetí kultury k ní zaujímá méně hodnotící a více srovnávací postoj. U začátku takového pojetí kultury byl německý historik G. F. Klemm a zvláště pak antropolog E. B. Tylor, jenž vymezil kulturu jako celek zahrnující vědění, víru, umění, právo, morálku, zvyky atd., které si člověk osvojil v civilizaci. Na tyto poznatky navázali hlavně ve 20. stol. antropologové jak v Evropě, tak v Americe, kteří obohatili teorii kultury nejrozličnějšími názory. O určité sjednocení těchto názorů se v polovině 20. stol. pokusili američtí výzkumníci A. L. Kroeber a C. Kluckhohn. Dospěli k závěru, že kultura je historický, selektivní produkt, založený na symbolech a abstrahovaný z chování, zahrnující ideje, vzory a hodnoty.

Axiologické pojetí kultury především zdůrazňuje její hodnotící význam. V tomto smyslu také více čerpá z antické i renesanční filozofické tradice, která kulturu spojuje zejména s mravním posláním. Jedním z teoretických základů axiologického pojetí kultury je německá klasická filozofie, zvláště Kantův „kategorický imperativ“, tj. závazný, člověku příkazující mravní zákon, jenž je apriorní, tedy i nezávislý na lidské zkušenosti. Jeho respektování má vést k utváření mravně dokonalé bytosti. Také u Hegela je kultura těsně spjata s filozofií, především s jeho teorií vývoje „absolutního ducha.“ Tento duch (lidské poznání) se v přírodě a společnosti vyvíjí (s jistým zjednodušením vyjádřeno: od „nepoznání“ k „sebepoznání“ a poté k „sebeuskutečnění“ člověka). Kultura podle Hegela představuje vývoj absolutního ducha. Výrazem tohoto ducha je umění (ve smyslech člověka), náboženství (v představách člověka) a filozofie (v myšlení člověka). Z toho je patrné i Hegelovo převážně duchovní pojetí kultury.

V 2. pol. 19. stol. se její terminologické označení (kultura), které bylo dosud často nahrazováno pojmem duch, začíná stále více prosazovat ve filozofické terminologii. V souladu s tím německý filozof W. Dilthey formuluje tzv. systémy kultury tvořené jazykem, morálkou, uměním, náboženstvím a vědou. Také na to

navazují počátkem 20. stol. představitelé německé novokantovské školy W. Windelband a H. Rickert, kteří začínají vytvářet teorii, jež vymezují jako filozofii kultury. V této teorii, která je reprezentována nejrůznějšími směry (např. fenomenologií E. Husserla nebo existencionalismem J. P. Sartra), převládají (ve srovnání s antropologickým pojetím kultury) logicko–analytické poznávací metody bádání spojené zejména s filozofickou terminologií, přičemž obsah se týká zvláště problematiky zkoumání kulturních hodnot.

Bylo by však chybou se domnívat, že mezi axiologickým a antropologickým pojetím kultury existuje nepřekonatelná bariéra. Ačkoliv mají obě pojetí rozdílný úhel pohledu na zkoumání kultury, jak je zřejmé, vzájemně se ovlivňují a doplňují. V tomto smyslu je možné podle autorky předložené práce zdůvodněně uvažovat o dvojjedinném pojetí kultury. To mj. vytváří předpoklady k její důkladnější analýze především z hlediska vzájemně podmíněného vztahu člověka, přírody a společnosti.

Jak je patrné z tohoto vztahu, kultura má, vyjádřeno filozoficky, subjekt objektivní charakter: člověk působí na přírodu a společnost, které ho zpětně ovlivňují. Tento vztah označuje autorka za hodnototvorný. Vede k vytváření duchovních a materiálních hodnot, které jsou „stavebními kameny“ kultury. Určují její obsah a úroveň, to, jakým způsobem člověk přetváří přírodu, společnost i sebe sama, inspirují ho a zároveň limitují v jeho životě, jednání. Utvářejí se v lidské historii, která je i historií kultury. Lze je vymezit společně s Palánovou charakteristikou kultury. (Palán, 2002, s. 106 – 107) Tvoří je všechny lidské výtvoř (včetně technických), společenské regulátory (normy...), symbolické systémy (řeč, umění...) a instituce (divadlo, samosprávné orgány, školy...). Dodejme, že v rámci toho má své místo i tělesná kultura a její hodnoty.

2. 2 Vybrané otázky z tělesné kultury

Také tělesné kultury se týká obecný metodologický poznatek, že mají-li být některé z jejích mnohých otázek alespoň v základu objasněny, nelze opomenout systémové hledisko této kultury. Tedy to, že tělesná kultura je neoddelitelná od určitého systému, s nímž tvoří nedílný celek. Jak je zřejmé již z jejího označení, tímto systémem předně nemůže být nic jiného, než kultura v jejím nejobecnějším pojetí. Platí-li výše uvedené, že stavebními kameny kultury jsou vytvořené hodnoty

duchovního a materiálního charakteru, pak také platí, že tyto hodnoty představují její systémový základ.

2.2.1 Kultura a tělesná kultura

V souladu s dosavadním obecně uznávaným poznáním považuje kulturu za systém i J. Hodaň a rozděluje ji podle jejích vytvořených hodnot na duchovní a materiální. K duchovní kultuře zejména řadí umění, normy (etické, právní...), vědu, výchovu a vzdělání. Za určující v této kultuře považuje takové hodnoty, které uspokojují duchovní potřeby lidí. Pokud jde o materiální kulturu, rozděluje ji do různých skupin, např. na pracovní prostředky (nástroje, výrobní techniku...) nebo na předměty denní potřeby (obydlí, oděv...). Tuto kulturu spojuje s veškerými materiálními hodnotami společenského života, přičemž poznamenává, že je někdy označována i termínem civilizace. Ve svém celku pak kulturu považuje za systém a její vytvořené duchovní a materiální hodnoty za subsystémy. (Hodaň, 2000a, s. 27 – 37)

Ačkoliv Hodaňovo systémové členění kultury na duchovní a materiální není vyčerpávající, z hlediska potřeby této práce je dostačující. Vytváří předpoklady alespoň k částečnému objasnění některých otázek týkajících se tělesné kultury a v návaznosti na to i k určení potenciálního vztahu, jenž k ní má andragogika.

Prvořadou otázkou je zde systémové zařazení tělesné kultury. Tedy, jaké místo zaujímá tělesná kultura v systémovém pojetí kultury vůbec. A to především z hlediska členění kultury na duchovní a materiální. Nutno podotknout, že zatím neexistuje v dostupné literatuře dostatečně vyčerpávající odpověď, která by se snažila tělesnou kulturu z tohoto hlediska zařadit. Mnozí autoři, přestože chápou systémové pojetí tělesné kultury, blíže neidentifikují její duchovní nebo materiální kořeny, ačkoliv se jich ve vymezení této kultury tak či onak dotýkají.

Například J. Cikler uvádí: „Tělesná kultura je společenský jev a je součástí kultury celé společnosti, je výslednicí všech složek působících na fyzickou úroveň lidí určité konkrétní společnosti. Svým rozsahem tělesná kultura jako pojem je nejobecnější... a zahrnuje v sobě další pojmy jako tělesná výchova, tělesné cvičení atp.“ (Cikler, 1970, s. 154)

Obdobně definuje tělesnou kulturu V. Fiala: „Tělesná kultura jako součást kultury je souhrn a tvorba hodnot v oblasti tělesné výchovy, sportovní výkonnosti, pohybového umění, hygieny, pohybové rekreace, upevňování zdraví a péče o lidské tělo.“ (Fiala, 1975, s. 378)

Zřetelněji o tělesné kultuře uvažuje A. Tyczka, i když také přímo neřeší problém jejích duchovních nebo materiálních kořenů. Definuje ji takto: „Tělesná kultura je subsystém kultury, je složkou životního způsobu člověka, její podstatné součásti jsou zároveň složkami dalších systémů – výchovně vzdělávacího, rekreačního, režimu práce a odpočinku, systému zájmových aktivit a kulturní tvořivosti, i systému zdravotní péče a branné připravenosti. Jádrem tělesné kultury je tvorba hodnot v oblasti tělesného zdokonalování člověka, cílevědomé využívání tělovýchovných aktivit k všeobecnému rozvoji člověka, k uspokojování a rozvíjení jeho společenských a individuálních potřeb.“ (Tyczka, 1973, s. 9)

Nejvíce se přibližuje k systémovému vymezení tělesné kultury z hlediska jejích kořenů J. Libenský. Je názoru, že „s vývojem hmotné a duchovní složky kultury se vyvíjela i tělesná kultura, která představuje úroveň poznatků, činností a zvyklostí, souvisejících s pěstováním těla a péčí o tělesný rozvoj člověka. Podle výzkumu života a kultury v jednotlivých vývojových etapách lidské společnosti se tělesná kultura projevovala již v raném stádiu společnosti a proto právem patří k projevům kultury člověka vůbec. Zatímco podstatu hmotné kultury tvoří proces působení člověka na přírodu, podstatu duchovní kultury odraz tohoto působení na duchovní rozvoj člověka“, tak „podstatu tělesné kultury“ představuje „přízpůsobování tělesného rozvoje lidí oběma předcházejícím procesům.“ (Libenský, 1963, s. 369)

Přestože tento názor jen naznačuje spjatost duchovní a materiální¹ kultury s tělesnou, důležité je, že tuto spjatost bere v úvahu. Reflektuje, že tělesná kultura má ve svém systémovém pojetí určitou specifiku.

Z částečně jiného úhlu pohledu to nepřímo ukazuje i Hodaň. Vychází z členění nejrůznějších hodnot na duchovní a materiální, které nacházejí svůj výraz v kultuře.

¹ Ačkoliv Libenský používá pojem hmotná kultura, autorka (u vědomí možné odlišnosti) chápe tento pojem z hlediska potřeb předložené práce v zásadě identicky s výrazem materiální.

Některé z těchto hodnot (např. fyzická zdatnost nebo cílevědomost) jsou vlastní i tělesné kultuře. Proto také jí se týká systémové členění kultury na duchovní a materiální. Podle charakteru hodnot spojených s tělesnou kulturou je tato kultura i systémově členěna. Buď je více spjata s duchovní nebo hmotnou kulturou. (Hodaň, 2000a, s. 37 – 38)

Také tím jsou předznamenány určité, ke zkoumání vybízející, zvláštnosti tělesné kultury. Zejména to, že je historicky i filozoficky zakořeněna jak v duchovním, tak hmotném systému kultury. Především na základě toho autorka předložené práce formuluje svůj poznatek o tělesné kultuře. Svou podstatou se tělesná kultura týká fyzis člověka, tedy jeho těla (odtud i tělesná kultura), které se formovalo v osvojování si přírody tímto člověkem. Také v tomto smyslu má tělesná kultura hmotný charakter. Avšak osvojování přírody člověkem (s pomocí lidského těla) je zároveň doprovázeno „osvojováním“ člověka sebe samým. Toto „osvojování“ se týká proměny člověka od jeho nevědomí k vědomí až k uvědomění si sebe sama, svého místa v přírodě a ve společnosti. V této proměně se utváří duchovní kultura. S touto proměnou, jakož i s hmotným osvojováním si přírody člověkem, vzniká a rozvíjí se také tělesná kultura. Fyzickou podstatou člověka má kořeny v hmotné kultuře. Jeho uvědomováním si místa v přírodě a ve společnosti má kořeny v duchovní kultuře. V tomto smyslu lze tělesnou kulturu chápat i jako autonomní subsystém. Na základě toho je možné, především z didakticko–metodologického hlediska, kulturu členit na duchovní, hmotnou a tělesnou¹. To však nevylučuje, aby si tělesná kultura neutvářela vlastní systém.

Jak napovídá její označení, tento systém je spjat s lidským tělem (tělesností), což ji charakterizuje v rámci kultury. Pojmově se tělesná kultura utvářela živelně. Potvrzuje to i Hodaňova studie, podle níž docházelo k pojmové záměně této kultury např. s pohybovým cvičením, se sportem nebo s tělesnou výchovou. Teprve přibližně v posledních třech čtyřech desetiletích se tělesná kultura výrazněji pojmově profiluje. (Hodaň, 2000a, s. 30) Právem jsou odmítány některé, až ideologicky deformované názory, které podsouvají pojmu tělesná kultura falešný význam. Tyto názory nepřijímá i M. Rýdl. Za neudržitelné považuje odmítání pojmu tělesná kultura z důvodu, že má prý svůj původ v bývalém Sovětském svazu. (Rýdl, 1993, s. 9)

¹ K podobnému závěru lze dospět též v umění (umělecké kultuře), které má kořeny nejen v duchovní, ale též v hmotné kultuře (např. architektura).

rovněž Hodaň odmítá argumentaci některých autorů, kteří nepoužívají pojem tělesná kultura, protože neexistuje jeho anglický ekvivalent. Podle Hodaňova poznatku se pojem tělesná kultura prosazuje v Evropě i ve světě včetně USA, tedy v anglicky mluvící zemi. (Hodaň, 2000b, s. 10 – 11)

To ale neznamená, že pojem tělesná kultura je dostatečně obsahově vyhraněn. Na obsahovou různorodost tohoto pojmu upozorňuje V. Ungr. Jak uvádí, pojem tělesná kultura je někdy chápán ve smyslu její pohybové složky, jindy spíše jako estetická záležitost nebo fyzická kondice či autonomní součást životního stylu. (Ungr, 1999, s. 61) To také ukazuje na mnohovýznamnost pojmu tělesná kultura, který je spjat s rozličnými strukturovanými potřebami a zájmy lidí v současném společenském vývoji. S tím počítá i Bílá kniha o sportu, vydaná Evropským společenstvím, která je částečně též důkazem dosud nevyhraněného pojmového vymezení dané problematiky v mezinárodním měřítku. Obsahově zde má označení sport fakticky někdy blíže k významu pojmu tělesná kultura. (Srovnej: Bílá kniha o sportu, 2007)

I to svědčí o naléhavosti důkladné formulace pojmu tělesná kultura a jeho obsahu nejen v našem, ale i v mezinárodním měřítku. Tento obsah, vtiskující danému pojmu smysl, koneckonců se formuloval se vznikem a vývojem lidského rodu a tedy i kultury. Toto formování se podle názoru autorky předložené práce uskutečňovalo a uskutečňuje vždy s ohledem na přírodní (zejména biologické) a společenské (zvláště sociální) podmínky, které pojem tělesná kultura a hlavně jeho obsah determinují. Přitom nelze tělesnou kulturu, její pojem a obsah, chápat kvantitativně, jako pouhé mechanické pojmové a obsahové spojení lidského těla (tělesnosti)¹ a kultury. Tělesná kultura má svébytný základ, teoreticky i prakticky představuje jedinečnou systémovou kvalitu. Základ této kvality spočívá jak v teoreticko-logickém pojetí kultury a lidského těla, tak v jejich dějinné praxi. Tato kvalita se utváří v teoreticko-logickém a historicko-praktickém interakčním vztahu kultury a lidského těla. Pokud jde o kulturu, byla již z hlediska potřeb této práce charakterizována (viz kap. 2.1). Nyní je nutné, zejména obsahově, charakterizovat pojem lidské tělo, který v podobě přídavného jména tvoří součást slovního spojení tělesná kultura. Určitým východiskem k tomu je i výrok F. X. Šaldy. „Kultura nevěří

¹ Autorka vzhledem k obsahu této práce i při vědomí mnohovýznamnosti pojmu tělo jej zde výhradně užívá ve spojení s člověkem.

v krásné duše v ubohých, zanedbaných tělech, kultura je sňatek ducha a hmoty.“
(Šalda, 1973, s. 122)

2.2.2 Tendence v myšlení o lidském těle

Názory na lidské tělo se utvářely od samého počátku civilizace, a to s potřebami a se zájmy člověka, především existenčního charakteru, jak připomínají naši autoři J. Kössl, J. Štumbauer a J. Waic. I když v tomto počátku ještě zdaleka nelze hovořit o uceleném filozofickém myšlení, je možné zejména z dobových artefaktů (např. Věstonická venuše) usoudit, že lidské tělo (fyzická zdatnost, dovednost apod.) bylo z nejrůznějších důvodů (zejména z hospodářských a obranných, na nichž především závisela obživa a ochrana rodu) středem pozornosti prvobytně pospolných komunit. Svědčí o tom i různé náboženské rituály, oslavy a slavnosti (zkouška dospělosti aj.), jejichž význam také spočíval ve fyzické přípravě lidského těla na úkoly komunit (sběr plodů, lov, zachování rodu apod.). Za jeden z nejstarších názorových systémů, který se zabývá problémem lidského těla (a to nejen z fyziologického pohledu) se považuje Kung fu (umělec – muž), jenž pravděpodobně vytvořil čínský císař Chuang-ti roku 2689 př. n. l.. Rovněž v Egyptě, jak je známo z vyobrazení na stěnách hrobek (např. v hrobce v Bení Hasar ze 3. tis. př. n.l.), byl na kult těla kladen velký důraz. Také systém jógy, jenž se zrodil ve 2 tis. př. n. l. v Indii, zahrnuje poznatky usilující o všestrannou dokonalost těla pomocí příkazů, koncentrace, meditace, dechových a jiných cvičení. (Kössl, Štumbauer, Waic, 2008, s. 8 – 11)

K značnému rozvoji filozofických názorů na lidské tělo dochází v antickém Řecku. Oslavuje se zde krása těla, jeho ušlechtilost a výkon. Tato oslava má značně idealizující charakter, vyjadřuje touhu člověka přiblížit se božské dokonalosti. Proti předchozím názorům je v antickém Řecku problematika těla z nejrůznějších příčin (gnoseologických, náboženských atd.) stále více výrazněji formulována a vymezována vůči duši. Například hédonismus nadřazuje tělesné blaho nad duševní. Proti tomu orfismus považuje tělo za vězení ducha. V tomto vězení si duše odpykává svůj trest. Duše podle orfismu patří k věčnému duchovnímu způsobu bytí a jen přechodně je zapuzena do pozemského světa, z něhož se chce vysvobodit. (Encyklopedie antiky, 1974, s. 223, 327, 439)

Za vězení duše považoval tělo např. Platón. Tato duše může být osvobozena jen smrtí těla. Avšak to neznamena, že Platón pohrdal tělem. Naopak vysvětloval a zdůrazňoval nutnost krásného těla. To bylo pro Platóna prvním krokem k absolutnímu duchu. Vyjádřil to požadavkem, aby se tělo svojí krásou povzneslo k dokonalosti absolutního ducha. „Ten správně jde..., kdo počínaje od zdejších krásných věcí vystupuje pro dosažení onoho krásna stále vzhůru jako po stupních, od jednoho ke dvěma a od dvou ke všem krásným tělům a od krásných těl ke krásným činnostem a od činností ke kráse naukových poznatků a od poznatků dostoupí konečně k onomu poznání, jehož předmětem není nic jiného než právě ono krásno samo... Jestliže to je člověku možno, stane se také on nesmrtelným“ (Platón, 1971, s. 34).

O překonání názorů oddělujících tělo a duši usiloval ve své filozofii Aristotelés. Podle něho je vztah těla a duše týž jako mezi látkou a formou. Tělo je látka, duše je forma. Duši, která pohybuje tělem a formuje jej, Aristotelés nazývá dodnes používaným pojmem entelechie. Jako je forma účelem látky, tak je duše účelem těla a tělo je nástrojem duše. Tělo a duše jsou podle něho neoddělitelné, duševní procesy jsou vázány na procesy tělesné. „Jako umění musí užívat svých nástrojů, tak duše svého těla.“ (Aristotelés , 1984, s. 20)

V období Římského císařství názorově ovlivnil danou problematiku stoicismus. Jeden z jeho představitelů, Seneca, do jisté míry reflektuje Platóna, nepovažuje však tělo za vězení duše. Člověk, jeho tělo jsou součástí přírody, světa. I když duše s tělem netvoří vzájemně se podmiňující jednotu jako u Aristotela, není od tohoto těla rozporupně oddělena. Seneca to naznačuje, když praví: „Co je pro člověka dobro největší, to leží mimo lidskou moc, to nemůže být ani dáno, ani odňato. Tento svět, nad který příroda nezrodila nic většího ani krásnějšího, a duch, o světě uvažující a světu se podivující, naše nejznamenitější a nejvnitřnější část, jsou trvalé a zůstanou s námi tak dlouho, dokud sami budeme živi.“ (Seneca , 1969, s. 176)

K novým poznatkům o těle a duši dospěl i římský filozof, atomista Lucretius. Duše a rozum jsou podle něho svou podstatou tělesné, poněvadž vnímají vnější podněty a samy působí na lidské tělo. Duch (duše a rozum) a tělo existují v jednotě.

Tělo bez ducha nemůže existovat, duch bez těla nemůže vyvolat žádné pohyby. Duch vzniká společně s naším tělem, spolu s ním roste, stárne, hyne a rozpadá se na jednotlivé atomy. Ve spojení s tím Lucretius kritizoval Platóna a jeho následovníky. Napsal: „Jestliže duše je nesmrtelná a vchází do těla teprve tehdy, když člověk přichází na svět, proč si nevzpomínáme už na věk prožitý dříve, proč ani jediná stopa v nás nezbude na to, co bylo?“ (Lucretius, 1948, s. 105)

Problematikou těla ve spojení s duší se pak výrazně zabývá křesťanství a jeho filozofie, částečně spjatá i s antickým učením. Rovněž se tato filozofie opírá o židovský Starý zákon, který řeší vztah Hospodinova ducha k tělu. „Vyleji svého Ducha na každé tělo“, praví se ve Starém zákoně. Pojem tělo (v hebrejštině znamená doslova maso) označuje ve Starém zákoně někdy všechno tvorstvo, jindy výhradně člověka, jemuž je duch darem a zaslíbením. Neboť jen člověk ví, že je pouhým stvořením, že patří prachu a že jen v Hospodinu je jeho život i sláva. (Starý zákon, překlad s výkladem – Dvanáct proroků, 1968, s. 82 – 83)

Pokud jde o křesťanství, započalo misionářskou činností apoštolů v 1. stol. n. l. Římané v těchto apoštolech zprvu viděli nepřátele, odpůrce oficiálního římského náboženství. Apoštolové byli pronásledováni a teprve ve 4. stol. římský císař Konstantin Veliký uznal křesťanství za státní doktrínu. Tehdy také začíná zřetelnější splývání antické a křesťanské filozofie, která tak vstupuje do svého středověkého stádia. Tuto filozofii později plně rozvíjí Tomáš Akvinský. Vychází přitom z aristoteleské nauky o pasivní látce a formě jako aktivně působícím principu. Duše je formující princip, který tvoří základ všech jevů našeho života. Podle Akvinského je netělesná, nezničitelná a nesmrtelná. Proti látce (tělu) je určující substancí, silou vyššího řádu. „Nižší síla nedosahuje toho, co je vlastností síly vyšší, ale vyšší síla koná vyšším způsobem to, co odpovídá síle nižší.“ (Akvinský, 1971, s. 78)

Problematikou těla a jeho vztahu k duši se zabývá i novověká filozofie. Jeden z jejích prvních představitelů, Descartes, řeší tuto problematiku na základě samostatného pojetí těla a duše. Svět je podle něho charakterizován jako boží výtvar, skládající se ze dvou substancí: duchovní a materiální, duše a těla. Za atribut duchovní substance je považováno myšlení. Za atribut hmotné substance se

považuje rozprostraněnost do délky, šíře a hloubky. Například člověk jako živá a myslící bytost je podle Descartovy nauky mechanickým spojením hmotné a duchovní substance, těla a duše. Veškerý pohyb v lidském organismu závisí na těle. Myšlenky člověka pak souvisejí s duší. Tělo nemyslí, duše nevyvolává pohyb. O překonání této „nedokonalosti“ těla a duše usiluje Descartes (kromě svého poznatku o mozkové šišince, v níž se uskutečňuje jakési jejich vzájemné působení) hlavně s pomocí božského principu. „Usoudil jsem,“ píše, „že nemůže být pro Boha dokonalostí být složen z těchto dvou přirozeností a že proto z nich složen není, ale jsou-li ve světě nějaká těla nebo duchové...ne zcela dokonalé, musí jejich jsoucnost záviset na jeho síle, takže nemohou bez něho existovat ani na okamžik.“ (Descartes, 1971, s. 122)

Kritiky Descarta v otázce těla a duše byli francouzští osvícenci. Především Voltaire, i když uznával boha jako prvního hybatele, zdůrazňoval, že vědomí je funkcí hmoty, lidského mozku. Tvrdil, že duši musíme definovat jako vlastnost hmoty, jako věc, kterou mají všechny živé bytosti. Také z těchto pozic polemizoval s názory oddělovacími tělo a duši: „Pokládám se stále za filozofa..., který usuzuje výhradně rozumem,“ uvedl. „Tvrzení, že člověk po smrti jí a pije, by se mi líbilo právě tak, jako že mu po smrti zůstávají představy; jedno jak druhé je nerozvážené... Netvrdím, že mám důkaz proti duchovnosti a nesmrtelnosti duše; ale všechny pravděpodobnosti mluví proti tomu; a je stejně nespravedlivé a nerozumné požadovat důkaz v otázce, která připouští jen domněnky.“ (Voltaire , 1978, s. 199, 201)

Jinak řeší otázku lidského těla ve vztahu k duši německá klasická filozofie. Například podle jednoho z význačných představitelů této filozofie G. W. H. Hegela není rozdíl mezi ideou, duchem a skutečností. Jedinou skutečností je duch, pojem, který se vyvíjí. Každý pojem je zprvu omezený a proto nutně vede, je-li domyšlen, ke zrušení sama sebe, ke své negaci. Tím vzniká nový pojem, v němž je starý obsažen. Hegel to označuje za triádu: tezi, antitezi, syntezi. Ve fázi teze se duch vyvíjí v sobě, v antitezi se sobě odcizuje v jinakém bytí jako příroda (tedy i tělo), načež v syntezi není ani čistým myšlením, ani pouhým bytím, ale jednotou obojího. „Zdá se,“ píše Hegel, že se „duchu nyní podařilo zbavit veškeré cizí předmětné podstaty, konečně poznat sebe sama jako absolutního ducha, ze sebe vytvořit to, co se mu stává předmětem.“ (Hegel ,1974, s. 487)

Kritikem Hegelovy nauky byl L. Feuerbach, rovněž představitel německé klasické filozofie. Vytýkal Hegelovi, že převrátil poměr ideje a světa, ducha a těla. Proti tomu staví názor o prvotnosti přírody, o člověku jako její součásti a o totalitě těla a duše. Vyjadřuje to i ve své polemice s křesťanským náboženstvím, kdy píše: „Božská bytost není nic jiného než lidská bytost anebo lépe: podstata člověka, očištěná, osvobozená od hranic individuálního, tj. skutečného, tělesného člověka, zpředmětněná, tj. nazíraná a uctívaná jako nějaká jiná, od něho odlišná, samostatná bytost – všechna určení božské bytosti jsou proto lidská určení lidské bytosti.“ (Feuerbach, 1971, s. 270)

Z německé klasické filozofie vycházejí ve svém poznání také marxisté. Zatímco ale u Hegela je existence, bytí člověka i společnosti a jejich dějin produktem ducha, u marxistů je tomu naopak. Duch člověka, jeho vědomí je produkováno existencí, bytím tohoto člověka (tedy i činností jeho těla) a společnosti v jejich dějinném, především materiálním vývoji. „I mlhavé výtvořiny v mozcích lidí jsou nutné sublimáty jejich materiálního životního procesu, který je možno empiricky zjistit a který je spjat s materiálními předpoklady.“ (Marx, Engels, 1958, s. 40 – 41)

Na tyto a jiné dřívější teorie navazují nedávno minulé i současné filozofické názory týkající se lidského těla. Ve své většině tyto názory v souladu s novými přírodními, technickými a společenskovedními poznatky reflektují lidské tělo rovněž ve spojení s duchovní podstatou člověka a podobně jako dříve docházejí k více či méně rozdílnému řešení dané problematiky. Avšak již z uvedeného částečného přehledu k této problematice je patrné, že v myšlení o lidském těle v zásadě existují dvě tendence: dualistická a monistická.

Dualistickou tendenci zejména charakterizuje protikladné pojetí lidského těla s duchovním principem. Víceméně je zde lidské tělo chápáno hmotně, jako látka, součást přírody, živočišný druh, živý organismus, tvor. Toto tělo je závislé na duchu (duši), jemuž je zpravidla podřízeno a jehož je tak či onak produktem. Duch je většinou svobodný, nezávislý a věčný. Je vyjádřením nehmotné existence, stálosti, nekonečnosti. V protikladu k tomu je tělo především vyjádřením hmotné existence, konečnosti, zániku. Vůči duchu je tělo často vnímáno jako něco pasivního,

nepodstatného, nedůležitého a dokonce i ponižujícího. Proti tomu je kladena dokonalost ducha a jeho aktivita.

Na rozdíl tomu monistická tendence hlavně vyjadřuje určité jednotné pojetí lidského těla s duchovním principem. Tato tendence, i když k ní v dávných dějinách filozofického myšlení směřovali myslitelé různých škol, plněji se prosazuje až v relativně nedávném historickém období lidského poznání, v němž nové vědecké objevy významně obohatily dosavadní poznatky o duchovním a materiálním životě člověka.

Například R. Anzenbacher vnímá člověka jako smyslovou bytost, jež vzniká vývojem přírody (ontologická reflexe), i jako subjekt, který nemá s touto přírodou nic společného (transcendentální reflexe). Tyto reflexe vyjadřují podstatu člověka a jsou ve vzájemném napětí. Toto napětí však není chápáno protichůdně, jako vzájemně si odporující reflexe. Je chápáno spíše jako neustálé přelévání se jedné reflexe v druhou, kdy některá z nich převažuje. To utváří člověka jako příslušnou osobu i osobnost. S tím koresponduje podle Anzenbachera i Sartrovo „bytí o sobě, bytí tělem“ a „bytí pro sebe, bytí subjektem.“ To znamená, že člověk existuje v tělesné podobě a jeho duch, rozum, vůle se projevují prostřednictvím těla. Jedno bez druhého není možné, neexistuje. „Transcendentalita, duchovnost, je možná jen tehdy, když existuje v tělesné podobě.“ (Anzenbacher, 1991, s. 158)

K monistickému pojetí těla výrazně tenduje také moderní filozofická antropologie, podle níž člověk jako živočišný druh (ve srovnání s ostatními živočichy) je něčím zcela odlišným. Není „ostatním živočichem“ plus duch. Odlišnost člověka je dána jak jeho tělesným, tak duchovním vývojem. Ostatní živočichové mají specializovanou výbavu, která jim umožňuje žít v souladu s jejich prostředím. Výbava člověka je v tomto směru nedostatečná. Tato nedostatečnost ale není handicapem člověka. Je výhodou, silou člověka, protože mu otevírá svět. V interakci s tímto světem se utváří jedinečná (tělesná a duchovní) bytost, která si musí sama vytvářet podmínky a vlastní prostředí v zájmu zachování svého života. Člověk je nejbezmocnější ze všech živočichů, uvádí E. Fromm. „Avšak tato biologická slabost

je současně základem jeho síly, protože je primární příčinou rozvoje všech specifických lidských vlastností.“ (Fromm, 1967, s. 36)

Člověk je tedy na základě tohoto a podobných tvrzení přítomen ve světě tělem. Jen prostřednictvím těla se člověk rozvíjí. Toto tělo je vyjádřením člověka jako integrované osobnosti. Podle monistických názorů máme tělo, jsme tělo a vytváříme tělo.

Nicméně jak dualistické, tak monistické tendence v myšlení o lidském těle většinou nepopírají imanentní spojení tohoto těla s pohybem. Například J. Patočka již samotnou duchovní a tělesnou existenci člověka, jeho jsoucnost, chápe jako projev pohybu. Podle Patočky “nikoli... pohyb vždy předpokládá jsoucnost konstituované, nýbrž... je konstituuje,... činí zjevným,... působí, že se vlastním způsobem projevuje.“ (Patočka, 1992, s. 228)

Také z toho je zjevné, že pohyb je i filozofickým problémem. Ve vztahu k otázce lidského těla a kultury to předpokládá též Hodaňova studie, jež se filozoficky zabývá i formami pohybu, které rozděluje do tří skupin. Na pohyb mechanický, biologický a společenský. Každý z těchto pohybů má své vlastní zákonitosti působení. Zatímco pohyb mechanický se týká neživé hmoty, biologický je vlastní živým organismům a společenský pak pouze člověku, jeho duchovní a tělesné existenci. Tyto formy pohybů jsou těsně spjaté. Společenský pohyb v sobě zahrnuje biologický. Stejně tak biologický v sobě zahrnuje mechanický pohyb. Opačně to ale neplatí. Proto se také hovoří o vyšších a nižších formách pohybu. (Hodaň, 2000a, s. 7 - 8)

Pohyb související s duchovní a tělesnou podstatou člověka vznikl a biologicky se utvářel podle J. Švece existenčně (chůze, běh...) a účelově (lov, veslování...). Ačkoliv to autor neřeší, naznačuje, že tato existenčnost a účelovost je spojena i se společenským pohybem. (Švec, 1996, s. 9)

Jak známo, tento pohyb je dějinně spjat především s úsilím člověka o přežití a zachování rodu, s rozvojem dělby práce i s postupnou hospodářskou, politickou, sociální a jinou společenskou proměnou. Poznatky o tomto pohybu, který v jednotě

s mechanickým a biologickým pohybem významně přispívá také k profilování duchovního a tělesného pojetí člověka, mají význam i z hlediska kultury. Umožňují oprávněně se domnívat, že v rámci ní představuje tělesná kultura určitou kvalitu s vlastními teoreticko-logickými východisky. Tato východiska nepředstavují jakési pojmové spekulace, ale jsou odrazem reálného vývoje tělesné kultury v myšlení o ní. V tomto vývoji se od jeho prvopočátků až po současnost postupně vyhraňoval obsah tělesné kultury a vymezovaly se její funkce i formy působení.

2.2.3 Určující aspekty tělesné kultury v současnosti

Jak teoretické, tak praktické dějinné poznatky předně ukazují na obsahový aspekt tělesné kultury, jenž je možný charakterizovat i z hlediska jejího členění. Dokládají, že v tělesné kultuře se historicky, od starověku až po novověk (blíže k tomu částečně v kap. 3.3), utvářela její obsahová členitost vymezující se, řečeno nynější terminologií, zejména: sportem (vznik a rozvoj olympijských disciplín a soutěží, klubové činnosti...); tělesnou přípravou nebo výchovou (vojenská či rytířská brannost, zařazení tzv. tělocviku do rámce školního vzdělávání...) a pohybovou zábavou, rekreací spojenou s přibývajícím volným časem (lidové hry, tramping...).

Takovéto členění připouští i Z. Šprynar, avšak k němu přidává pohybové umění¹. Přitom jednotlivé součásti tělesné kultury označuje za podsystémy. (Šprynar a kol., 1985, s. 19). Obdobně, pokud jde o členění, chápe tělesnou kulturu Rýdl. (Rýdl, 1993, s. 6) Také Bílá kniha o sportu, pomine-li se terminologická různost, se s obsahovým členěním tělesné kultury nerozchází. Ačkoliv hovoří o sportu, vnímá jej širěji, a to i z hlediska tělesné výchovy a pohybové rekreace. (Srovnej: Bílá kniha o sportu, 2007) K tomu je nutné pouze dodat, že, jak ukazuje teorie i praxe, jednotlivé součásti tělesné kultury jsou spolu těsně spjaty, vzájemně se ovlivňují a doplňují.

Toto sepětí jednotlivých součástí tělesné kultury je také výrazem její celistvosti. Nicméně tyto součásti jsou autonomní. Jako subsystémy je charakterizuje Hodaňovo systémové pojetí tělesné kultury. Podle tohoto pojetí tvoří systém tělesné kultury: tělocvičná aktivita, materiální zabezpečení a zařízení, ekonomická, politická a organizační opatření, vzdělávání, věda i jiné složky (viz příloha B), které mají své

¹ S tímto přídavkem se autorka předložené práce neztotožňuje, neboť se domnívá, že pohybové umění patří z teoretického i praktického hlediska více (jak naznačuje i název) k umělecké (hudbě, divadlu...) než tělesné kultuře.

subsystémy. Tělesná výchova, sport a pohybová (tělocvičná) rekreace tvoří subsystémy tělocvičné aktivity (viz příloha C). Vzhledem k přednímu místu tělocvičné aktivity v systému tělesné kultury, lze ji z hlediska obsahu této kultury zdůvodněně považovat do značné míry za určující. V rámci toho je pak tělesná výchova charakterizována jako činnost podílející se hlavně na fyzickém, morálním, psychickém a sociálním vývoji člověka a způsobu jeho života. Tuto činnost především tvoří školní, zvláštní, zdravotní a kvalifikačně branná (armáda...) tělesná výchova, jež se vybraně týká mládeže (předškolního a školního věku) i dospělých (viz příloha D). Co se týče sportu, charakterizuje jej fyzická, duševní i organizační činnost, jež je zejména motivována výkonnostním soutěžením¹. Tato činnost, která též ovlivňuje životní způsob člověka, zahrnuje vrcholový a výkonnostní sport včetně přípravy mládeže (viz příloha E). Pohybová (tělocvičná) rekreace je charakterizována jako všestranná (fyzická, psychická, sociální...) rekreační činnost člověka (viz příloha F), taktéž významně se podílející na jeho způsobu života. Ve srovnání se sportem je zde výkonnostní soutěživost druhořadá. (Srovnej: Hodaň, 2000a) K těmto charakteristikám je potřebné poznamenat, že bezezbytku nevyčerpávají tělovýchovné, sportovní a pohybově rekreační činnosti ve všech jejich projevech a souvislostech. Přesto je vymezují natolik, aby z nich byla zřejmá i funkčnost tělesné kultury.

Také funkčnost je výrazným aspektem tělesné kultury. Na základě systémového, teoretického pojetí tělesné kultury i její dějinné praxe je možné dospět k vymezení funkčnosti, resp. funkcí této kultury tak, jak se profilovaly ve společenském vývoji. Určující pro tyto funkce byly podle názoru autorky předložené práce zvláště potřeby a zájmy převládající na daném stupni společenského vývoje (např. ve středověku byla hlavně z hospodářsko–vojenských a politických důvodů více aktuální branná, než rekreační funkce tělesné kultury). Shrnou-li se a zobecní funkce tělesné kultury s ohledem jak se v minulosti prosazovaly i na potřeby a zájmy současného, případně nadcházejícího společenského vývoje, lze dospět k určitému poznatku o jejich vymezení. Z kvantifikačního hlediska tohoto vymezení se jedná o funkce: brannou (příprava obyvatelstva např. na teroristické útoky...); kvalifikační

¹ Někteří autoři (Dovalil, 2004, s. 9 a Dvořák, 2006, s. 30), zejména s odvoláním se na politické proklamace, chápou sport šířeji, přičemž jej vymezují přibližně shodně s obsahovým členěním tělesné kultury. Protože se víceméně pouze jedná o jiné označení téže problematiky, považuje to autorka z hlediska orientace předložené práce za okrajové. Do jisté míry se to týká i názoru V. Svatoně, který nahrazuje širší chápání sportu, jenž člení na rekreační, výkonnostní a vrcholový, pojmem pohybová aktivita. (Svatoň, 2001, s. 128 - 129)

(příprava profesionálních sportovců...); morální (tréninková kázeň...); mravní (vyrovnání se s vítězstvím i prohrou...); hospodářskou (zisk z reklamy na sportovních soutěžích...); ideovou (reprezentační vlastenecká hrdost...); politickou (participace sportovních orgánů a organizací na tvorbě a prosazování zákonů...); výchovnou (podíl tělesné kultury na všestranném formování mládeže...); vzdělávací (aktivní využití volného času s poznávací turistikou...); zdravotní (fyzická i psychická regenerace lidského organismu...). Takovéto, zdaleka ne vyčerpávající vymezení funkcí tělesné kultury má převážně teoreticko–metodologický význam. V praxi se tyto funkce prosazují nikoli samostatně, ale více či méně společně (např. rekreační funkce má, pokud jde o regeneraci lidského organismu, obsahově mnoho společného s funkcí zdravotní). Zřejmé to je i z Bílé knihy o sportu. Aniž by funkce tělesné kultury metodicky členila a snažila se je pojmenovat, vyjadřuje jejich aktuální obsahovou orientaci. (Srovnej: Bílá kniha o sportu, 2007)

Na základě vymezení funkcí tělesné kultury je možné podle autorky dospět k jinému důležitému aspektu, k formám této kultury. Tyto formy lze z pohledu jejich převažující funkčnosti v tělesné kultuře označit za: profesionální (profesní), zájmové a zdravotní. Profesionální formu je možné především odvodit z kvalifikační funkce tělesné kultury (vrcholový sport...). Zájmová forma má svůj základ hlavně v rekreační funkci tělesné kultury (amatérský sport...). A kořeny zdravotní formy jsou zvláště ve stejnojmenné funkci této kultury (rehabilitační nebo kondiční tělocvik...). Stejně jako funkce tělesné kultury i její formy nepřímo, aniž by je pojmově označila, rovněž uvádí Bílá kniha o sportu. (Srovnej: Tamtéž)

Z funkcí a forem tělesné kultury je zřejmá i společenská role této kultury. Také tato role je významným aspektem tělesné kultury. Autorka je názoru, že stejně jako celoživotní učení také tělesná kultura není nezávislá na společenském vývoji, jenž ji koneckonců determinuje. Avšak tato determinace nevylučuje, podobně jako u celoživotního učení, relativní samostatnost tělesné kultury. Projevem této samostatnosti je především schopnost tělesné kultury prostřednictvím svých funkcí a forem působit na společenský vývoj a ovlivňovat jej. A to nejen vždy pozitivně (např. zdravotní funkcí a formou), ale někdy i negativně (převažuje-li v uplatňování kvalifikační funkce a profesionální formy výlučně zisková motivace apod.).

K tomu je zapotřebí uvést, že pokud jde o tyto funkce a formy tělesné kultury, zatím nejsou, ve srovnání alespoň s teoretickým zpracováním celoživotního učení, společensky doceněny. Na rozdíl od tohoto učení dosud není dostupná studie, která by jednoznačněji formulovala roli tělesné kultury včetně jejích funkcí a forem jako nezbytnou podmínku současného společenského vývoje. Skromným vkladem k této formulaci je i předložená práce. Zejména, pokud jde o vztah dospělé populace a s ní spjaté andragogiky a tělesné kultury.

2.3 Dílčí závěr (II)

Kultura se ve své duchovní a materiální podobě formovala s biologickým a společenským vývojem člověka. To se nesporně týká také tělesné kultury. Její specifčnost, podle autorky předložené práce, spočívá v tom, že v sobě zahrnuje hmotnou i duchovní kulturu. Jak napovídá již název, svoji podstatou se tělesná kultura týká fysis člověka, jeho těla, které je z hlediska biologického a chemického složení hmotou. S pomocí těla (rukou...) si člověk od nepaměti osvojuje přírodu, přičemž se sám fyzicky rozvíjí. Ve smyslu tohoto rozvoje je tělesná kultura hmotného charakteru. Zároveň s osvojováním přírody se člověk rozvíjí duchovně. Postupně si uvědomuje své místo v přírodě a posléze i v lidských (společenských) vztazích spojených s tímto osvojováním. Ve smyslu tohoto uvědomování je tělesná kultura duchovního charakteru.

S tím je spjatá také jiná autorčina formulace, k níž dospěla. A to, že duchovní a hmotný charakter tělesné kultury se odráží i v jejím obsahu, stejně tak jako v jejích funkcích a formách. Vyjádřením tohoto obsahu je tělesná výchova, sport a pohybová rekreace. Jejich prostřednictvím se uplatňují funkce (branná, kvalifikační, morální, mravní, hospodářská, ideová, politická, výchovná, vzdělávací, zdravotní...) a formy (profesionální, zájmová, zdravotní) tělesné kultury. Také v důsledku působení těchto funkcí a forem je tělesná kultura relativně samostatná, ačkoliv je odrazem společenského vývoje. Relativní samostatnost tělesné kultury se projevuje zejména v jejím působení na společenský vývoj. Avšak toto působení zatím není dostatečně teoreticky i prakticky doceněno, především jako neoddělitelná, nezbytně nutná, organická součást nynějšího společenského vývoje.

V tomto vývoji dochází hlavně v návaznosti na rozmach informačních technologií také ke změnám charakteru práce, což má výrazný vliv i na biologický a společenský život lidí. Je nesporné, že tělesná kultura má tady nezastupitelnou roli. Podle autorky nejenže může značně kompenzovat některé negativní rysy (psychická vyčerpanost lidí...) současného společenského vývoje, ale i mnohostranně tvořivě se na něm podílet (např. díky své výchovné či vzdělávací funkci). Ve vztahu k tomu nabývá na významu i celoživotní učení, zvláště pak, s ohledem na dospělé, také andragogika (viz kap. 1.2), jejíž podíl na vzdělávání v tělesné kultuře je nenahraditelný (viz kap. 3).

Důležitost celoživotního učení a s ním spojené andragogiky¹ se v současném společenském vývoji postupně zvyšuje. Celoživotní učení je podle autorky předložené práce (viz kap. 1) jednou z příčin a zároveň i podmínkou tohoto vývoje, stále více jeho neoddělitelnou, organickou součástí. A to zejména proto, že podíl celoživotního učení na přípravě tvořivé osobnosti člověka jako významného předpokladu současného společenského vývoje není ničím zastupitelný.

Nepochybně významným atributem této osobnosti je také její všestrannost. Z obsahového hlediska tuto všestrannost výrazně charakterizují i profesní, občanské a zájmové činnosti, které ve svém souhrnu jsou součástí kulturního systému společnosti (viz kap. 2.1). Důležité místo v tomto systému má též tělesná kultura (viz kap. 2.2), která je svým možným podílem na utváření osobnosti člověka (z hlediska zdravého životního stylu...) nenahraditelná. A to pokud jde i o dospělé. Také tady sehrává svou roli celoživotní učení a především pak andragogika. Pozitivně mohou přispět též v rámci tělesné kultury jak k formování osobnosti člověka, tak (prostřednictvím této osobnosti) i společenského vývoje, jedné z velmi důležitých podmínek lidské existence.

3.1 Několik poznatků k dané problematice úvodem

Bylo by chybou se domnívat, že andragogika a tělesná kultura jsou si takříkajíc na hony vzdáleny. Takovéto domněnce odporují i statistické údaje o počtu dospělých v České republice, kteří se organizovaně zabývají tělesnou kulturou. Tento počet se týká přibližně 1 200 000 našich občanů, organizovaných v Českém svazu tělesné výchovy, České obci sokolské a v desítkách dalších občanských sdružení, věnujících se tělesné kultuře. (Koncepce státní politiky v tělovýchově a sportu v České republice, 1999, s. 19) Kromě toho u nás existuje dospělá populace, která se zabývá (pravidelně nebo příležitostně) tělesnou kulturou neorganizovaně. Jedná

¹ Autorka předložené práce zde především vychází z vymezení andragogiky jako vědního a studijního oboru, jenž se zabývá veškerými aspekty vzdělávání a učení se dospělých. (Beneš, 2009, s. 691) Přitom respektuje názor, že s vědním a se studijním oborem vzdělávání a učení se dospělých existuje také určitá společenská činnost, v rámci níž se toto vzdělávání a učení se realizuje, čili andragogická praxe. (Beneš, 2008, s. 11) S ohledem na to je zejména ve 3. kap. předložené práce pojem andragogika též používán.

se asi o 70 % této populace. (Národní program rozvoje sportu pro všechny v České republice, 2000, s. 7) Možným obecným obsahem andragogiky zde koneckonců je problematika vzdělávání (učení se) dospělých minimálně se týkající jejich (zprv) povědomí o zdravém životním stylu, (zadruhé) znalostí a dovedností (např. pravidel nebo cviků v určité sportovní disciplíně) potřebných k působení v některém ze subsystémů tělesné kultury a (zatřetí) přípravy cvičitelů, trenérů, instruktorů aj., kteří v rámci této kultury částečně fakticky sehrávají i roli andragogů.

Již z toho je nezvratné, že andragogika a tělesná kultura jsou si vzájemně otevřené. Předpokladů k tomu je, jak naznačují i zkušenosti, více. Patrné je to také z hlediska tzv. užšího a širšího pojetí andragogiky (viz kap. 1.2.2). Je možné se oprávněně domnívat, že užší hledisko andragogiky se potenciálně více odráží v organizované tělesné kultuře dospělých. Například v taktice, jak vítězně obstát v profesionálním sportovním zápolení se soupeřem, v níž je nutné se pravidelným tréninkem, tj. získáváním znalostí a dovedností v dané disciplíně, v pravém slova smyslu vzdělávat. Rovněž se lze oprávněně domnívat, že na rozdíl tomu může v neorganizované tělesné kultuře důležitější roli sehrát otázka pomoci dospělým sportovcům či péče o ně apod. (aktuální je např. péče některých regionů u nás o budování cyklostezek určených hlavně neorganizovaným sportovcům). I takováto pomoc a péče tvoří významný faktor širšího pojetí andragogiky, nazývané integrální. Avšak to neznamena, že integrální pojetí andragogiky se nemůže týkat organizované tělesné kultury dospělých; např. existuje vládní usnesení o poskytování všestranné pomoci především organizovaným sportovcům. (Srovnej: Zásady komplexního zabezpečení státní sportovní reprezentace, včetně systému výchovy sportovních talentů, 1999) Stejně tak je možný vztah andragogiky v jejím užším pojetí a neorganizované tělesné kultury dospělých. Svědčí o tom také existence stálých informačních center (infocentra označená písmenem „i“) v mnohých našich regionech, která se bezprostředněji podílejí na vzdělávání dospělých. Tato centra se víceméně systematicky všestranně starají mj. o turistické trasy různé fyzické náročnosti s výrazně vzdělávacím obsahem, jenž se týká zejména přírodních a národopisných zajímavostí, historických památek a podobně.

I to ukazuje, že jakákoliv pochybnost o vztahu andragogiky a tělesné kultury je neudržitelná. Jinou otázkou je, proč problematika tohoto vztahu dosud více neoslovila především odbornou veřejnost zabývající se tělesnou kulturou. Důvodů,

ktelé lze chápat i jako aktuální problémy, může být k tomu podle autorky předložené práce několik.

Rozhodně jedním z nich je, že andragogika (resp. její poznatky), která je z hlediska svého oborového konstituování se relativně mladá (viz kap. 1.2.2) ještě nestačila dostatečně proniknout do většiny sfér současného společenského života (výjimku tvoří zejména ekonomika a s ní související profesní kvalifikace). Tedy i do tělesné kultury.

Další důvod je možné nalézt v dějinách tělesné kultury, která se do jisté míry teoreticky i prakticky rozvíjela „na zapřenou;“ v určité etapě historického vývoje (hlavně ve středověku) byla převážně chápána (především z náboženských důvodů) jako hřích, poklesek či rozmar nebo nedůstojná zábava, bez většího společenského významu. Pozdější postupný novověký rozmach tělesné kultury, jež se částečně profesionalizovala, položil před její formující se teorii nové požadavky, čímž přispěl též k rozvoji této teorie. Tento rozvoj se však zpočátku orientoval více na děti a mládež (zvláště na pedagogiku tělesné výchovy ve školách) a méně na obecnou tělesně kulturní problematiku dospělých¹. (Srovnej: Kössl, Štumbauer, Waic, 2008)

Určitou roli v dosud převážně nedostatečném chápání vztahu andragogiky a tělesné kultury sehrává i pojetí věkové hranice hlavně mezi juniory a seniory, které se v této kultuře² částečně liší od obecného terminologického vymezení. Není výjimkou, kdy sportovci mládežnického věku soutěží (např. v gymnastice), převážně v důsledku komerčních zájmů o dosažení výjimečného výkonu, v kategorii dospělých. Rovněž není výjimkou, kdy v oficiální literatuře (v politických dokumentech apod.) jsou dospělí sportovci někdy zahrnováni pod pojem mládež, což svědčí i o ne vždy důsledném respektování rozdílu mezi juniory (případně dorostenci) a seniory v tělesné kultuře.

¹ Obsah této problematiky byl zprvu zejména spojován se zdravotně preventivní nebo léčebnou péčí a s občanskou, branně vlasteneckou (někdy až nacionalistickou) a morálně volní připraveností a vyspělostí člověka, což vyjadřovalo dobové heslo: „Ve zdravém těle, zdravý duch!“

² Junioři a senioři jsou zde termíny především označující soutěžní věkové kategorie. Juniorská kategorie se obvykle pohybuje mezi 18 až 22 rokem, a to jak u žen, tak u mužů. Juniorům pak předchází dorostenecké (14 až 18 let) a žákovské (do 14 až 15 let) kategorie. Seniorská kategorie následuje po juniorské. Horní hranice seniorské soutěžní kategorie není fakticky vymezena. Liší se podle příslušné disciplíny, zdraví i výkonnosti sportovce atd.

To má i své částečné objektivní důvody (hlavně ve výkonnostním sportu), souvisejícími také se zájmy a schopnostmi závodníka, jenž může již v žákovské, dorostenecké či juniorské kategorii dosáhnout seniorských výkonů. Ukazuje se, že tyto zájmy a schopnosti nejen přispívají ke „sblížení“ mládeže a dospělých v tělesné kultuře, ale mohou vést i k určité „stavovské“ uzavřenosti (teoretické i praktické). Tato uzavřenost, jež z povahy věci oslabuje interdisciplinární pojetí příslušného problému, může také nepříznivě ovlivnit vztah andragogiky a tělesné kultury. Zvláště, když ještě mohou převládat zjednodušené názory, že výhradně se týká andragogika intelektuální a tělesná kultura motorické činnosti. I takovéto a jim podobné názory mohou být též důvodem zatím „zárodečného“ chápání problematiky vztahu andragogiky a tělesné kultury.

Jiný důvod tohoto chápání souvisí se společenskou praxí, která ještě v nedávné minulosti objektivně neměla potřebu problematiku vztahu andragogiky a tělesné kultury teoreticky nastolit. Teprve v současnosti se postupně stává nastolení této problematiky aktuální, zvláště v souvislosti s místem celoživotního učení ve společenském vývoji (viz kap. 1). Toto nastolení a následné řešení také vyžaduje interdisciplinární přístup, jenž se neobejde i bez komparativního zhodnocení poznatků z andragogiky a tělesné kultury. Nesporným krokem k tomu rovněž je překonání partikulárního pojetí příslušného vědního oboru, které dosud, jak známo, někdy převládá ve společenskovědním bádání u nás. To přispěje i k všestrannějšímu nazírání a s ním spojenému řešení problematiky vztahu andragogiky a tělesné kultury.

3.2 Úvaha o vztahu andragogiky a tělesné kultury

Vztah andragogiky a tělesné kultury předně vzniká a utváří se s jejich dějinami (viz dále), na základě čehož autorka této práce formuluje původní úvahu o jeho zdrojích i vývojových tendencích. Také pro tělesnou kulturu platí: aby plnila své funkce podmíněné osobními i společenskými potřebami a zájmy lidí, musí být člověkem osvojena. Toto dějinné, postupně se uskutečňující osvojení (vzdělávání) bylo zprvu především založeno na generační rodové zkušenosti. Teprve s dlouhodobým společenským vývojem a v jeho rámci také s rozvojem celoživotního vzdělávání a učení se, jakož i s novými požadavky na tělesnou kulturu, začalo být její osvojování nutně založeno též na využívání obsahových, metodicko–didaktických a

organizačních výchovně-vzdělávacích poznatků. To je jeden z významných zdrojů vztahu andragogiky a tělesné kultury. Tento zdroj má svůj základ v dějinách společenského vývoje.

S tím je spojen jiný zdroj vztahu andragogiky a tělesné kultury. Základ tohoto zdroje je v teoreticko–logickém zázemí andragogiky a tělesné kultury, které je koneckonců odrazem dějinného společenského vývoje. Svorníkem vztahu jsou zde především některé stejné nebo příbuzné hodnoty, o něž usiluje andragogika i tělesná kultura¹. Přitom určující je tady fakt, že andragogika jako nedílná součást celoživotního učení je sama jednou z významných kulturních hodnot. Ve spojení s kulturou, pod vlivem jejích hodnot, andragogika vznikla a utváří se až do současnosti. Zároveň v rámci tohoto spojení se andragogika zpětně podílela a podílí na formování a šíření kulturních hodnot.

Také v tomto smyslu používají někteří autoři pojem kulturní andragogika. Přestože je tento pojem částečně zavádějící (opomíjí, že veškerá andragogika, základní i aplikovaná, nemůže být ze své podstaty jiná než kulturní), nicméně vyjadřuje subdisciplinární specifiku andragogiky. Podle Palána a Langer, kteří si rovněž uvědomují nepřesnost pojmu kulturní andragogika, je specifikován její obsah z hlediska: kulturně výchovného působení; forem a metod tohoto působení; vytváření podmínek uměleckým talentům; uspokojování potřeb a zájmů v rámci seberealizace člověka atd. (Palán, Langer, 2008, s. 63 – 64) Ačkoliv se zde autoři spíše orientují na duchovní kulturu včetně umělecké, jejich poznatky je možné aplikovat i na tělesnou kulturu.

Zvláště tělesná kultura se v současnosti stává naléhavým problémem, jehož řešení bez podílu andragogiky by bylo polovičaté a ve svých důsledcích neúčinné. Již na první pohled je nezvratné, že tělesná kultura prostřednictvím svých funkcí (viz kap. 2.2.3) významně ovlivňuje život lidí i společnosti, v níž žijí, ekonomikou počínaje a zdravotní politikou konče. Význam tohoto vlivu se s rostoucími požadavky na člověka a jeho kompetence v současném společenském vývoji zvyšuje. Stále více je tělesná kultura otázkou nejen libovůle člověka, ale i nutné podmínky jeho existence. K dispozici je dostatek důkazů, jak někdy postindustriální společenský vývoj (viz kap.

¹ Např. touto hodnotou je smysluplný prožitek produktivního a postproduktivního lidského života, k čemuž se orientuje jak andragogika, tak tělesná kultura.

1.1.2) nepříznivě působí na lidský život (psychická a fyzická vyčerpanost lidí, zhoršující se životní, zvláště ekologické podmínky atd.). V tomto směru nabývá na významu tělesná kultura, která je schopna mnohým současným nepříznivým dopadům postindustriálního společenského vývoje na člověka, i když ne zcela, alespoň částečně čelit.

Je všeobecně znám a mnohokrát výzkumy i praxí doložen převážně příznivý vliv tělesné kultury na člověka a společnost. Předností této kultury nyní zejména je, že umožňuje orientovat lidský život, jenž se často „zmítá“ v ekonomickém či profesním „zajetí“, mnohostranněji, především k účinnější relaxaci ve volném čase. Tato relaxace se stává v současném společenském vývoji, s rostoucími požadavky mj. na volní vlastnosti člověka i na jeho psychickou a s ní v nemalé míře související fyzickou odolnost, stále aktuálnější. Také tím se tělesná kultura podílí na utváření osobnosti člověka, její socializaci. Podobně to vnímá i B. Svoboda. Jak uvádí, sport významně přispívá k dovednostem, postojům, hodnotám souvisejícím s utvářením komplexní osobnosti. (Svoboda, 2000, s. 25)

Zvláště aktuální je z tohoto hlediska i pojem fair play, jenž je zejména spojován s tělesnou kulturou, především se sportovním soutěžením. Podle Hodaň má tento pojem výrazně etický obsah. (Hodaň, 2001a, s. 231) V souladu s tím lze dodat, že pojem fair play obsahově čerpá z etiky a vyjadřuje její principy (např. čestnost, ohleduplnost, toleranci nebo respekt k soupeři), které jsou nepostradatelné nejen v tělesné kultuře, ale i v ostatních sférách osobního a společenského života. Důležitost tělesné kultury spočívá také v tom, že může nemalým dílem přispět k respektování a uplatňování fair play ve veškerém osobním i společenském životě.

I v tomto směru je možné označit tělesnou kulturu za nevyhnutelnou, zákonitou potřebu současného společenského vývoje. To však zatím není, alespoň v naší současné společenské teorii i praxi, dostatečně formulováno a respektováno. Stále převažuje zjednodušené pojetí tělesné kultury jako výhradně zábavné záležitosti závislé na „svobodném“ (povrchním) rozhodnutí člověka asi ve smyslu: „Někdo chodí do hospody, jiný do tělocvičny.“ Vezme-li se v úvahu, že děti a mládež jsou systematicky (i když ne vždy kvalitně) vedeny k tělesné kultuře zejména v rámci formálního vzdělávání, pak takovéto pojetí se především týká dospělých. I proto zde

nabývá na významu andragogika, jejíž podíl na zvyšující se důležitosti tělesné kultury roste.

Přitom je nezbytné vzít v úvahu, že andragogiku nelze chápat jako „apendix“ tělesné kultury, v rámci níž se tato andragogika omezuje na několik obecných výchovně-vzdělávacích pouček. Nýbrž že je nutné chápat andragogiku neoddělitelně od této kultury. Andragogika sdílí s tělesnou kulturou především cíl, obsahově vymezený jejich podílem na utváření komplexní lidské osobnosti, schopné plnohodnotného života v současném společenském vývoji. To lze označit za jedno z nejdůležitějších pout andragogiky a tělesné kultury. V rámci této kultury andragogika může významně participovat na tělovýchovné, sportovní a rekreačně pohybové aktivitě, jak obsahového, tak metodického a organizačního charakteru. A to v míře, nakolik se tělesná kultura týká dospělé populace produktivního i postproduktivního věku. V tomto smyslu má předpoklad být andragogikou nezastupitelně se podílející na tělesné kultuře. Bezprostřední odpovědnost za kulturně tělesnou činnost zde mají cvičitelé, instruktoři a trenéři¹. Jejich funkce jsou specifické nejen svou různorodou odborností, ale i svým působením v rámci dospělé populace. Ve srovnání s mládeží se tato populace liší motivací, obratností, větší věkovou diferenciací, tělesnou zdatností, zdravotními dispozicemi, životními zkušenostmi atd. Tomu i mnohemu jinému je nutné přizpůsobit cvičitelskou, instruktorskou a trenérskou činnost, což také zvýrazňuje potřebu uplatnění andragogiky v rámci tělesné kultury dospělých.

Andragogika tedy nepředstavuje jakýsi „vnější přílepek“ tělesné kultury, který by tuto kulturu pouze doplňoval. Z hlediska svého předmětu zkoumání a činnosti andragogika tělesnou kulturu teoreticky a posléze i prakticky spoluvytváří, což lze přesvědčivě doložit též historicky.

3.3 Dějinné kořeny vztahu andragogiky a tělesné kultury

Nutno připomenout, že stejně jako vztahu andragogiky a tělesné kultury vůbec, tak i jeho dějinným kořenům se zatím nevěnuje žádná dostupná literatura. Proto je autorka výhradně odvodila z dějinných poznatků o tělesné kultuře jako

¹ Většinou se označení cvičitel užívá v tělesné výchově, instruktor v pohybové rekreaci a trenér ve sportu.

takové. (Srovnej: Kössl, Štumbauer, Waic, 2008; Krátký, 1974; Reitmayer, 1977)
Tyto poznatky jí umožnily formulovat historickou i teoreticko-logickou hypotézu o dějinných kořenech vztahu andragogiky a tělesné kultury.

Přestože nejsou známy bezprostřední důkazy o prehistorii vztahu andragogiky a tělesné kultury, na základě prokazatelných poznatků o prvobytně pospolném společenství (např. artefaktů výtvarného charakteru) nelze pochybovat o „skrytém,“ stádiu tohoto vztahu. Charakteristické pro toto stádium bylo předávání všestranné rodové zkušenosti, jejíž obsah se hlavně týkal přežití rodu. Toto přežití bylo ve značné míře založeno na tělesné kultuře: pohybu horních končetin, chůzi, lovu atd. Ačkoliv předávání zkušeností bylo převážně živelné, mělo i svůj řád. Existují doložené poznatky např. o rituálních slavnostech zasvěcujících mladé ženy a muže dospělosti, jež byla předpokladem zachování rodu (plození potomků, získávání potravy...). Také to naznačuje jakési zárodky vztahu andragogiky a tělesné kultury.

S postupným rozpadem prvobytně pospolného společenství a s utvářením státních útvarů, mění se i zárodky tohoto vztahu. Obecně vyjádřeno, přenášejí se z rodu na vznikající kmenové, státní a církevní instituce. Starší příslušníky rodu, kteří plnili i funkci „andragogů“, nahrazují náčelníci, velitelé, kněží i jiní představitelé utvářející se tehdejší hierarchie moci. Vzhledem k tomu, že tělesná kultura se výrazně profilovala ve válečnictví, orientovaly se i s ní spjaté zárodky andragogiky především na vojenský výcvik, který vedli náčelníci a velitelé a jenž začínal již v mládežnickém a pokračoval v dospělém věku. Podíl kněží na těchto zárodcích andragogiky se více týkal např. zdravotní tělesné kultury, protože se kromě duchovní správy také zabývali léčením.

Dokladem toho jsou historické poznatky ze starověku. Známa jsou četná vyobrazení v egyptské hrobce v Bení Hasan s tělesně kulturními motivy. Na těchto vyobrazeních je zachyceno 122 zápasnických hmatů a ukázán trénink v šermu i ve střelbě z luku. Také tato vyobrazení historicky dokládají oprávněnost domněnky o vztahu andragogiky a tělesné kultury. Je zřejmé, že vyobrazení měla nejen estetický, ale též vzdělávací, názorně didaktický význam. Vzhledem k charakteru starověké egyptské společnosti tento význam souvisel hlavně s vojenskou přípravou a s ní spojeným nácvikem mládeže i dospělých na nejrůznější rituální slavnosti, v rámci nichž se konaly rozličné soutěže převážně ve fyzické dovednosti.

Za předchůdce vztahu andragogiky a tělesné kultury ve starověké Číně lze považovat i systém zkoušek, prokazující vojenskou odbornost. V těchto zkouškách vojáci museli obstát i ve všestranné tělesné zdatnosti. Také čínští úředníci měli povinnost se podrobit zkouškám, které byly součástí jejich kariéry. Skládaly se nejen z duševní, ale též z tělesné zdatnosti. Přípravu na zkoušky úředníků včetně průběhu těchto zkoušek je možné rovněž považovat za předchůdce vztahu andragogiky a tělesné kultury ve starověké minulosti. Stejně tak systém léčebné a zdravotní gymnastiky Kung-fu, jenž rozšiřovali hlavně kněží, či léčebné a zdravotní cvičení Šanga, určené hlavně starším lidem, předznamenaly tento vztah.

Obdobně tomu bylo v Indii. Svědčí o tom i pojednání ve starověkých svatých knihách véd, zvláště v Ajurvédě, v nichž se hovoří o tělesných cvičeních ve spojení s udržení a obnovou zdraví. Tato cvičení byla využívána také k bojové přípravě vojáků. Kromě toho patřila i k životnímu stylu vyšších společenských vrstev, kde tvořila součást všestranného výchovně-vzdělávacího systému, jenž se skládal z pěti duševních a ze stejného počtu tělesných cvičení. S tělesnými cvičeními souvisí i vznik a rozvoj jógy usilující o dokonalost ducha a těla. Samotné dílo nazvané Jogasútra, v němž jsou zachyceny poznatky o ní, právě tak jako svaté knihy véd, lze považovat i za prvopočátky vztahu andragogiky a zdravotní tělesné kultury.

K tomuto vztahu položila základy i civilizace vyskytující se na území Mezopotámie. Historicky je doloženo, že Asyřané, Babyloňané, Sumarové dosáhli vysoké úrovně tělesné kultury, jež měla své kořeny hlavně ve vojenském výcviku. Nejvýrazněji se do této přípravy pak zapsala krétsko-nykénská kultura, ve značné míře založená i na výrobě a obchodě. To ovlivnilo také tělesnou kulturu, jež byla spojena nejen s vojenstvím. Vypovídá o tom i mínójská kultura (nástěnné malby), která postrádá motivy monumentálních válečných scén a zachycuje hlavně slavnostní scény, zvláště u příležitosti vegetačního cyklu, v jehož rámci se konaly též býčí zápasy a hry (např. akrobatické přeskoky přes býka). Tyto zápasy a hry měly jak náboženský, tak společenský charakter. Také jejich konání je spjato s určitými rysy andragogiky. A to i v androdidaktickém smyslu, že se na ně zápasníci a akrobaté připravovali s pomocí maket, které později vtiskly podobu gymnastickému nářadí (koni a bradlům).

Krétsko–nykénská kultura do značné míry ovlivnila i vývoj ve starověkém Řecku. Toho si byl vědom i Platón, který ocenil krétsko–nykénskou tělesnou kulturu, když hovořil o potřebě tělesného cvičení žen a mužů do pozdního stáří. (Platón, 1974, s. 80) To je důkazem nejen jisté kontinuity starověké tělesné kultury. Zároveň s tím lze uvažovat o teoretických počátcích vztahu andragogiky a tělesné kultury v antické společnosti. Tělo potřebuje pohyb, učí Platón, ale ne pracovní, nýbrž gymnastický. Nemohou filozofovat lidé „od svých umění a řemesel... tělesně znetvoření.“ (Platón, 1974, s. 86) Také z toho je patrné, že tělesná kultura v antickém Řecku se považovala za zdroj nejen zdatnosti (hlavně k vojenským účelům), ale též zdraví a krásy těla i ducha. Svědčí o tom též Homérové eposy Ilias a Odyssea, v nichž se mnohé zpěvy týkají tělesné kultury (viz příloha G). Tyto eposy je možné do určité míry také považovat za jednu z prvních literárních studií, která přispívá k položení základů i vztahu andragogiky a tělesné kultury.

Klíč k těmto základům je nutné hledat též ve spojení s rozvojem antického vzdělávání. Tělesná kultura má v antickém vzdělávání pevné místo. Výstižným vyjádřením tohoto místa je i pojem vzdělávání těla. Z obsahového hlediska má tento pojem své dějinné kořeny v antickém Řecku, kde se zformovaly dva vzdělávací systémy, spartánský a athénský, jejichž rozdílnost byla zejména určena hospodářskými poměry. Ačkoliv se tyto systémy orientovaly především na děti a mládež, měly výrazný vliv rovněž na dospělé. A to včetně vzdělávání těla.

Smyslem tohoto vzdělávání, pokud jde o spartánský systém, byla hlavně vojenská příprava. Tomu odpovídal i kasárenský způsob vzdělávacího systému ve Spartě, jež hospodářsky více těžila z dobytých válek, jimiž si, jako převážně zemědělský stát, zvyšovala svoji produkci. To se nesporně odrazilo také ve vzdělávání těla. Obsahem tohoto vzdělávání byla hlavně tělesná příprava občanů k boji. V době míru se cvičilo dvakrát denně a ve válce, pokud to okolnosti umožnily, jednou. Tato příprava, podobně jako veškeré vzdělávání, byla státní záležitostí.

Jinak tomu bylo v Athénách. Tady byl vzdělávací systém založen na soukromém principu a odpovídal hospodářskému charakteru státu založeného více na rozvoji řemeslné výroby a obchodu. To ovlivnilo athénský vzdělávací systém, který usiloval o harmonii těla a duše, fyzické zdatnosti a rozumové i mravní vyspělosti člověka, tj. o kalokagathii. Úkolem tohoto systému byla příprava nejen k boji, ale

především k řízení státu založeného na athénské demokracii svobodných občanů. K tomu byla zejména využívána gymnázia, která představují určitý vrchol starořecké vzdělanosti. Přestože tato gymnázia byla určena chlapcům (oproti spartánskému, athénský systém méně podporoval vzdělávání žen), stala se centrem vzdělávání i dospělých mužů. Kromě filozofie, literatury, politiky a rétoriky se zde dospělí mužové zdokonalovali v gymnastice a připravovali se na veřejné závody. Například účastníci olympijských her se museli měsíc před jejich zahájením dostavit do gymnázia města Elis, které tyto hry v Olympii pořádalo, a podrobit se pod dohledem odborníků (hellánodiků) přípravě a výběru do jakýchsi kategorií dorostenců a mužů. Přitom museli také prokázat, že se deset měsíců před konáním olympijských her soustavně na ně připravovali. Také to je bezpochyby spjato s kořeny vztahu andragogiky a tělesné kultury i potvrzením hypotézy o jeho dějinném formování se.

Potvrzením této hypotézy jsou také dochované stadióny, bazény, tělocvičny apod., kde se svobodní řečtí občané věnovali tělesné kultuře za podpory hellánodiků. K tomuto potvrzení lze přičíst i Aristotelův výrok na adresu účastníků olympijských her v chlapeckém věku, kteří se v přípravě přetěžují: „Jak se může stát škodlivým toto příliš předčasné přetěžování, je prokázáno skutečností, že mezi olympijskými vítězi můžeme najít sotva dva, kteří zvítězili jako chlapci a rovněž jako muži: začali právě příliš brzy s prací a věčným násilným cvičením ztráceli stále víc a více své schopnosti.“ (Aristoteles, 1974, s. 104) Také tento výrok, i když nepřímo, potvrzuje, že starověkých olympijských her se zúčastnili dospělí občané, kteří se na ně soustavně připravovali, což též nesporně souvisí s kořeny vztahu andragogiky a tělesné kultury.

Kořeny tohoto vztahu ve starověkém Římě jsou zprvu spojeny hlavně s vojenským výcvikem, jehož se povinně zúčastnil každý plnoprávný dospělý občan, muž. Tento výcvik, který probíhal na Maratově poli za hradbami Říma, byl odstupňován majetkem občanů. Soustavný výcvik se týkal pouze bohatších z nich, kteří tvořili jezdecké jednotky římské armády (ostatní byli příslušníky pěší římské legie). Postupně se tato armáda profesionalizovala a byla nahrazena žoldnéry, kteří se nechávali najímat na dobu 16 až 20 let. Také výcvik žoldnérů byl založen na soustavné branné přípravě, jež nelze oddělit od kořenů vztahu andragogiky a tělesné kultury. Nicméně profesionalizace armády vedla k částečnému úpadku tělesné kultury římské společnosti. K tomu paradoxně přispělo i pronikání řecké tělesné

kultury do Říma. Proti této kultuře vystoupili římscí státníci a filozofové: Cicero, Catón a jiní. Obávali se jejího „změkčelého“ vlivu (zejména atletiky a gymnastiky) na římskou společnost.

Avšak zatímco římská tělesná kultura upadala (kromě hygieny a bezprostřední péče o zdraví těla), rozvíjelo se diváctví. Původně náboženské slavnostní obřady na počest římských zbraní se postupně přeměnily ve veřejné hry (Ludi Romani, Ludi Magni), které se skládaly z divadelních představení, zápasů se zvířaty, z vozatajských závodů atd., hojně navštěvovaných občany. Kromě toho se konaly gladiátorské hry, souboje meči ozbrojených dvojic. Zprvu v rámci těchto her soupeřili zajatci, později občané, kteří si zde vzájemně řešili nejrůznější problémy (osobní, rodinné, finanční aj.). To časem vedlo také ke vzniku gladiátorských škol. Majitelé těchto škol jejich absolventy pronajímali za úplatu organizátorům gladiátorských her. Také tady není od věci uvažovat o těchto školách i ve spojení s dějinnými kořeny vztahu andragogiky a tělesné kultury. To se týká též výuky plavání, jehož nezvládnutí v dospělém věku se považovalo u římských mužů a žen za nevzdělanost. Rovněž se to týká zdravotní tělesné kultury mládeže i dospělých, která se ve starověkém Římě rozvíjela na základě řecké vědy. Průkopníkem této kultury v Římě byl lékař Galenos z Pergamu. I jeho dochované poznatky jsou nezvratným příspěvkem k dějinným kořenům vztahu andragogiky a tělesné kultury.

S nástupem středověku dochází ke změně také tělesné kultury. Na tuto změnu má zejména vliv křesťanství, které postupně, ve jménu víry v nadpozemské blaho, potlačuje i antickou tělesnou kulturu, jež koneckonců charakterizoval světský princip. Středověká tělesná kultura nachází svůj výraz zprvu převážně v rytířství. Zejména v přípravě rytířů k válečným soubojům. V této přípravě, pro niž byly charakteristické rytířské turnaje, je nutné hledat i kořeny vztahu andragogiky a tělesné kultury ve středověku. Tyto turnaje byly pro rytíře příležitostí k osvojení a prověření si zdatnosti a bojové dovednosti. Časem pomáhali tuto zdatnost a bojovou dovednost rytířům zdokonalovat učitelé šermu, zápasu a jízdy na koni.

S rozvojem středověkých měst, kdy rostla také potřeba jejich ochrany před dobyvateli a loupežnými nájezdy, bylo nezbytné, aby si rytířskou zdatnost a dovednost osvojili i měšťané a řemeslníci. Vznikala šermířská bratrstva (sv. Marka, sv. Víta...), v nichž si měšťané a řemeslníci upevňovali zdatnost a osvojovali bojové

umění pod vedením zkušených šermířů, kteří se museli podrobit zkoušce opravňující k výuce tohoto umění. Podobný příklad je možné uvést ze střelecké výuky. Tato výuka se soustřeďovala v bratrstvech sdružujících mistry a tovaryše ze střeleckých cechů. Kromě bratrstev vznikaly i městské školy zbraní rovněž organizované podle cechů. Bohatým měšťanům, královským úředníkům apod. byla určena akademie, v níž si osvojovali některé dovednosti vyšší šlechty (střelbu, šerm, jízdu na koni...). Postupně se branná činnost měšťanů a řemeslníků proměnila i v zábavu městského obyvatelstva (s tím souvisí např. název pražského Střeleckého ostrova, kde se ve středověku konaly soutěže ve střelbě). Také zde je nesporně obsažen andragogický prvek, spjatý se vzděláváním a učením se části středověké dospělé populace v jistých dovednostech tělesné kultury.

Výraznější zlom v utvářejících se předpokladech vztahu andragogiky a tělesné kultury sebou přináší formující se humanistické a renesanční pojetí společenského vývoje. Toto pojetí, čerpající hlavně z antických tradic (např. návrat ke kultuře těla) a dobových, zvláště přírodovědných objevů, příznivě ovlivnilo i počátky vztahu andragogiky a tělesné kultury. A to především z teoretického hlediska, kdy se badatelský zájem soustřeďuje na profesionální (hlavně branný výcvik vojáků, převážně žoldnéřů) a zejména zdravotní tělesnou kulturu. Vznikají spisy (reglementy), které považují tělesnou kulturu nejen za léčebnou metodu, ale též za prevenci, která pomáhá člověku předcházet nemoci a zachovat si fyzickou zdatnost i svěžího ducha ve starším věku. K autorům těchto děl (většinou lékařů) se řadí H. Cardanus, H. Hercurialis, T. Eliot a jiní. Své místo mezi nimi má i J. A. Komenský. Ačkoliv především zásadně ovlivnil teorii pedagogiky týkající se dětí a mládeže, významně také obohatil andragogické poznání, a to i ve vztahu k tělesné kultuře. Jak uvádí v XIII. kapitole své Vše výchovy, k dlouhověkosti patří náležitý tělocvik. (Komenský, 1974, s. 172 - 173)

Takovéto a podobné představy o tělesné kultuře našly svou praktickou odezvu s plným prosazením se novověku. Postupně vznikaly tělocvičné spolky a sportovní kluby, budovaly se tělocvičny, hřiště a plovárny, s nimiž jsou spojeny také novověké kořeny vztahu andragogiky a tělesné kultury. Ačkoliv se tato kultura zprvu více soustředila na školní mládež (povinná tělesná výchova), záhy ve značné míře oslovila i dospělé, kteří v ní hledali nejen vhodné využití volného času, zábavu, zdravotní prevenci a rehabilitaci, společenskou prestiž apod., ale také uspokojení

svých politických, vlasteneckých (někdy až nacionalistických) či sociálních potřeb a zájmů. Zatímco hlavně spolky se podílely na formování novodobých obsahových, metodických i organizačních předpokladů zejména vztahu andragogiky a tělesné výchovy (tělocviku...), jakož i pohybové rekreace (turistiky...), tak klubová činnost více přispívala k utváření těchto předpokladů ve sportu, v jeho jednotlivých disciplínách, které se postupně rozvíjely (golf, veslování...). Zakladatele těchto spolků a klubů či jejich organizátory, náčelníky, trenéry apod. lze částečně označit také za novodobé průkopníky andragogiky v tělesné kultuře.

Z obecného teoretického hlediska je možné nalézt východiska k této andragogice hlavně v osvícenství, u J. Locka, D. Diderota, J. J. Rousseaua a dalších autorů. Například Rousseaua napsal, že „slabé tělo činí i slabou duši. Čím je tělo slabší, tím víc rozkazuje, čím je silnější, tím více poslouchá. Příroda vládne prostředky, kterým je možno tělo posílit a upevnit.“ (Rousseaua, 2008, s. 42) Jiní autoři, např. J. B. Baedow, G. U. A. Vieth nebo J. H. Pestalozzi, se věnují ve svých studiích tělesné kultuře mládeže a dospělých konkrétněji, i z metodického a organizačního hlediska. Za význačný příspěvek k novověkým předpokladům k formování se vztahu andragogiky a tělesné kultury lze považovat také vznik novodobého olympijského hnutí, které ovlivnilo tento vztah ve světě, zprvu hlavně v Evropě včetně nás.

Tělesná kultura, jakož i veškerá kultura u nás, má koneckonců své historické nezpochybnitelné kořeny, abstrahuje-li se od starověku, jak ve středověkém, tak v novověkém, hlavně evropském, společenském vývoji. S tím korespondují i doložené počátky utvářejících se předpokladů vztahu andragogiky a tělesné kultury u nás, které se od evropských v zásadě neliší. Ve středověku jsou zejména spojeny s rytířstvím (turnaje na českých hradech...), obranou vznikajících a rozvíjejících se měst (též na našem území působí bratrstva šermířů a střelců...) i s volným časem a se zábavou šlechty, měšťanů a řemeslníků (zakládání míčoven v Praze, lidové soutěže a hry...). V novověku jsou tyto počátky především spjaty s industriálním a s ním souvisejícím politickým a vlastenecko–kulturním společenským vývojem u nás. Vznikají tělocvičné spolky (Sokol, DTJ...) i sportovní kluby (Veslařský klub Blesk, AC Sparta...), které ve svých řadách soustřeďují ve značné míře dospělé.

Stejně jako jinde také u nás se zvláště na bázi těchto spolků a klubů formují předpoklady vztahu andragogiky a tělesné kultury. Důležitým zdrojem toho (především pokud jde o zdravotní tělesnou kulturu) je i tehdejší lékařská věda, jež začíná více využívat tělesné kultury v lázeňské léčbě, rehabilitaci a podobně. Kromě mnoha jiných (B. Bolzana a další osvícence i obrozence, kteří byli mj. horlivými zastánci vlastivědné turistiky), lze zdůvodněně považovat také za průkopníky andragogiky v tělesné kultuře především J. Malypetra, jenž vedl v Praze tělocvičný ústav a M. Tyrše, zakladatele Sokola. Zvláště Tyršův vklad výrazně předznamenal možný vývoj vztahu andragogiky a tělesné kultury. Obsahové, metodické a organizační teoretické základy, jimiž přispěl hlavně k tělocvičné činnosti nejen mládeže, ale též dospělých je možné oprávněně označit za tzv. náš zlatý fond tělesné kultury a to i v kontextu s andragogikou. Jak známo, tyto základy v lecčems neztratily nic na své aktuálnosti a mohou přispět i k důkladnějšímu obecnějšímu zkoumání vztahu andragogiky a tělesné kultury. Spolu s ostatními historickými poznatky jsou i jedním z východisek k formulování vztahu andragogiky a tělesné kultury v obecných rysech.

3.4 Příspěvek k formulování obecných rysů andragogiky z hlediska jejího vztahu k tělesné kultuře

Obecné rysy andragogiky se v základu nemohou výrazně lišit, ať již ji charakterizují v rámci tělesné kultury, nebo jiné činnosti, ekonomiky a podobně. Avšak bylo by chybou chápat tuto charakteristiku mechanicky, bez přihlédnutí k profilové stránce příslušné činnosti. Zvláště, je-li tato činnost více či méně orientována intelektuálně nebo motoricky. Pokud jde o tělesnou kulturu, bezpochyby v ní převažuje motorická stránka. To ale neznamena, že intelektuální stránka v tělesné kultuře absentuje. Nicméně motorická stránka je v této kultuře určující. Bez ní by intelektuální stránka tělesné kultury koneckonců ztratila na svém významu.

Je pochopitelné, že od toho nelze abstrahovat, má-li se hovořit o obecných rysech charakterizujících andragogiku ve vztahu k tělesné kultuře. Protože však tyto rysy zatím nejsou v dostupné odborné literatuře k problematice tělesné kultury nikterak vzpomenuty, autorka předložené práce víceméně nemohla postupovat jinak, než je komparativním způsobem odvodit, i s vědomím určitého možného zjednodušení, z dosavadních poznatků týkajících se hlavně teoretického vymezení

andragogiky vůbec. Přitom významnými zdroji těchto poznatků jsou zde aktuální studie především našich autorů, zabývajících se andragogikou a analyzujících zvláště její pojmy, vědecké základy, subdisciplíny, předmět a didaktiku, které jsou v předložené práci nazírány z hlediska teorie i praxe tělesné kultury. Tyto pojmy, vědecké základy atd. lze označit, obrazně vyjádřeno, za stavební kameny uložené v základech vztahu andragogiky a tělesné kultury.

3.4.1 Pojmy andragogiky a tělesná kultura

Již empirické poznatky potvrzují, že literaturou vzpomenuté andragogické pojmy (Palán, Langer, 2008, s. 36 – 44) jsou často užívány i v rámci tělesné kultury. Určitým paradoxem je, že se to netýká samotného pojmu andragogika. Tento pojem je nahrazován různě. Nejvíce se používá ve spojení s vyjádřením jeho obsahu pojem trénink či cvičení žen nebo mužů, čímž se především v tělesné kultuře myslí kategorie dospělých. Rovněž se používá (ve spojení s tímto obsahem) pojem trénink či cvičení seniorů, nikoliv však hlavně ve smyslu označení postproduktivní generace, ale jako termín v tělesné kultuře synonymní s kategorií ženy, muži. Tím se tato seniorská kategorie odlišuje např. od juniorské, někdy nazývané mládežnická. Nicméně obsahové vymezení andragogiky, i když pod jiným označením, platí obecně (ve smyslu vzdělávání, příprava dospělých) také v rámci tělesné kultury.

To je patrné též ze struktury obsahového vymezení pojmu andragogika. Podle teorie andragogiky tuto strukturu tvoří zejména vědecká a studijní činnost i praxe. Věda se teoreticky zabývá vzděláváním dospělých a více či méně i jejich výchovou včetně péče o ně. Jak je na první pohled vidět, to nemůže být v zásadním rozporu i s andragogikou v jejím kontextu s tělesnou kulturou. Především proto, že tato kultura je teoreticko–logicky i historicky založena také na vzdělávání dospělých včetně jejich výchovy a péče o ně (viz kap. 3.2 a 3.3). V zásadním rozporu s andragogickou teorií nemůže být ani studijní činnost v rámci tělesné kultury. I když se výhradně andragogikou nezabývá a ani nepůsobí pod tímto označením. Přesto se obsah andragogiky více či méně týká studia na středních, vyšších odborných a vysokých školách příslušného směru apod. (viz dále). Rovněž se andragogika promítá v praxi tělesné kultury. Neboť veškeré vědecké a studijní úsilí včetně andragogického i v rámci tělesné kultury, má-li mít smysl, koneckonců nemůže směřovat jinam, než k praktické činnosti.

Srovnatelně významným s termínem andragogika je zde pojem dospělý. Zvláště ve společenskovědní literatuře je tento pojem posuzován různě. Zejména z právního, psychologického a ekonomického hlediska. Právní hledisko akcentuje zákonem stanovený věk. Psychologické hledisko klade důraz na samostatnost člověka, jenž je schopný vykonávat činnosti spojené s přírodní a společenskou existencí lidí. Ekonomické hledisko upřednostňuje připravenost člověka na pracovní trh.

Příčinou této různosti jsou především lišící se předměty zkoumání a činnosti příslušných vědeckých disciplín. Pokud jde o andragogiku, přestože se jí pojem dospělý významně týká, z její literatury je zřejmé, že si nenárokuje být v jeho obsahovém vymezení „soudcem.“ Přitom se ani nesnaží o jakousi zlatou střední cestu, spíše přihlíží ke všem stránkám tohoto pojmu, jejichž specifik podle potřeby využívá. Pokud přesto platí, že obsah pojmu dospělý není zatím v andragogice bezezbytku vymezen, pak se to vztahuje i na její kontext s tělesnou kulturou.

Kinantropologie, obor těsně spjatý s touto kulturou, používá pojem dospělost (dospělý). Tento pojem vymezuje ve vztahu k dětství, mladosti a ke stáří člověka, k jeho pohybové a duševní aktivitě, jíž se kinantropologie zabývá. (Srovnej: Svoboda, Hošek, 1992) Avšak, jak ukazují zkušenosti, pojem dospělost je v tělesné kultuře používán méně. To se týká hlavně sportu, jako subsystému tělesné kultury, v němž je nutné na základě soutěžních pravidel přesněji označit příslušnou závodní kategorii (žáci, dorostenci, junioři, muži...).

Obsahově se v kinantropologii dospělosti rozumí především určitá pohybová i duševní schopnost člověka (kloubů, svalů apod. ve spojení s krevním oběhem, psychikou atd.). Není sporu, že tato schopnost je jiná v mládí a ve stáří. Obecně vyjádřeno, dospělosti vrcholí a zároveň se začíná oslabovat. Teoretické a praktické poznatky dokládají, že pohybová i duševní schopnost člověka se s pomocí tělesné kultury většinou oslabuje pomaleji. (Srovnej: tamtéž) Nezastupitelnou roli v účinnosti této pomoci potenciálně sehrává i andragogika. Do určité míry tato role andragogiky ve vztahu k tělesné kultuře spočívá také ve výchově k prodloužení pohybové a duševní schopnosti člověka až do pozdního stáří.

Přitom na výchovu, jakožto dalším důležitým pojmu andragogiky, existuje v tělesné kultuře více názorů. Podobně jako tomu je i v teorii andragogiky (viz kap. 1.1.3). Avšak ve srovnání s jinými andragogickými pojmy, výchova je v tělesné kultuře chápána konzistentněji. Svědčí o tom také označení tělesná výchova, která spoluvytváří systém tělesné kultury. Z toho vychází v objasnění tělesné výchovy i Rýdlův názor. (Rýdl, 1993, s. 9) Předpokládá, že její výchovný aspekt v ní vystupuje do popředí výrazněji než v jiných subsystémech tělesné kultury, tj. ve sportu a v pohybové rekreaci.

Aniž by hledala hierarchii tohoto aspektu v subsystémech tělesné kultury, zabývá se jím významně Hodaňova studie. (Hodaň, 2000a, s. 57) Tělesnou výchovu charakterizuje jako tělocvičnou aktivitu s dominujícím formativním vlivem. Tato výchova specifickým způsobem přispívá k fyzickému, psychickému a sociálnímu formování člověka (včetně morálněvolných vlastností, upevňování zdraví, rozvoji zdatnosti...). To nachází odraz také v pracovní činnosti, prožitku volného času a občanské aktivitě lidí.

Spolu s tím se Hodaňova studie zabývá výchovným aspektem též pohybové rekreace a sportu. (Hodaň, 2000a, s. 75, 82) V pohybové rekreaci se tento aspekt příliš neliší od jeho charakteristiky v tělesné výchově. Až na to, že se proti tělesné výchově více týká i dospělých, které částečně orientuje, zejména vzhledem k jejich životním zkušenostem, k mládeži rozdílným zájmům, potřebám a prožitkům. Ve sportu se výchovný aspekt týká především trenérů a jejich působení na sportovce. Také se týká sportovců a utváření jejich vlastností zejména potřebných k sportovnímu výkonu (soutěživost, vytrvalost...). To může kladně výchovně ovlivňovat sportovce i mimo závodní plochu (lidsky, občansky...). A nejen je, ale i diváky, jimž jsou někdy známí sportovci životními vzory. Také na základě toho J. Dovalil a kol. hovoří o výchovném potenciálu sportovců. (Dovalil a kol., 2004, s. 14)

Podle Hodaňova názoru v tomto směru nelze nedocenit zvláště výchovný význam fair play, čestného, spravedlivého, ohleduplného... chování, které by mělo být hodnotovou normou nejen sportovců, ale většiny lidí. (Hodaň, 2001a, s. 231 – 235) Výchova v rámci sportu i ostatních subsystémů tělesné kultury není totiž něčím výlučným. Nýbrž, jak uvádí J. Dovalil a kol., platí zde kritéria výchovy tak, jako v celospolečenském měřítku. (Dovalil a kol., 2008, s. 272 – 273)

V souladu s tím je na místě uvést, že i v tělesné kultuře se koneckonců jedná též o výchovné působení na osobnost člověka, pokud jde o jeho životní názor, morální profil, estetický ideál atd., v zásadě bez ohledu na věk. Jednoznačně to vyjadřuje také Bílá kniha o sportu. V nejširším slova smyslu chápe sport jako společensko–výchovnou záležitost. (Bílá kniha o sportu, 2007, s. 2) S Bílou knihou obsahově korespondují také naše politické dokumenty k tělesné kultuře. I když se vyhýbají pojmu výchova, hovoří o vlivu sportu na hodnotovou orientaci všech občanů. (Např. Národní program rozvoje sportu pro všechny v České republice, 2000, s. 3)

I v tělesné kultuře je s výchovou spojován pojem vzdělávání (vzdělání). Také tento pojem nelze odloučit od andragogiky v rámci jejího kontextu s tělesnou kulturou. Avšak ve srovnání s andragogickou literaturou, teorie tělesné kultury se méně zabývá vztahem obsahu tohoto pojmu k výchově. Tato teorie většinou chápe vzdělávání jako součást veškerého výchovného působení tělesné kultury. Přitom si neklade za úkol hledat ve výchově a vzdělávání tělesné kultury to, co je spojuje a odděluje. Z hlediska této kultury se v současnosti považuje víceméně za dostačující Svobodův poznatek, že výchova je komplexní záležitostí a zahrnuje jak vzdělávání, tak působení na osobnost sportovce. (Svoboda, 2000, s. 23) Nicméně z hlediska andragogiky a jejího vztahu k tělesné kultuře je nutné tento poznatek rozšířit. Předně o charakteristiku vzdělávání dospělých v této kultuře. Bez toho může dojít k terminologické nepřesnosti, což vytváří pravděpodobnost, aby se odrazilo i v obsahu pojmu vzdělávání.

Obsah tohoto pojmu andragogická literatura (Mužík, 2004, s. 13) charakterizuje jako osvojování poznatků i činností a jejich přetváření ve vědomosti, dovednosti a názory lidí. Toto osvojování a přetváření se zpravidla uskutečňuje ve vztahu vzdělavatel (lektor...) a vzdělávaný (posluchač...). Z hlediska struktury, s akcentem na vzdělávání dospělých, toto vzdělávání andragogická literatura (Palán, Langer, 2008, s. 41) člení na: proces (cílevědomé a systematické zprostředkování, osvojování a upevňování schopností, znalostí, dovedností, návyků, hodnotových postojů i společenských forem jednání a chování lidí, kteří ukončili školní vzdělávání a přípravu na povolání a vstoupili na pracovní trh); systém (institucionálně organizované i individuální vzdělávací aktivity dospělých lidí, nahrazující, doplňující, rozšiřující počáteční vzdělávání a záměrně rozvíjející své znalosti a dovednosti, hodnotové postoje, názory, zájmy potřebné k práci a životu vůbec); řádné školské

vzdělávání dospělých (tzv. druhá vzdělávací cesta nebo šance, umožňující zpravidla distančně nebo kombinovaně vystudovat příslušnou střední, vyšší odbornou nebo vysokou školu, jež se většinou studuje v mladším věku v rámci počátečního vzdělávání); další vzdělávání (orientuje se na absolventy zpravidla počátečního vzdělávání a dělí se na profesní, občanské a zájmové).

Tato charakteristika včetně struktury vzdělávání dospělých je přijatelná i v andragogice z hlediska jejího vztahu k tělesné kultuře. Přesto ne vše se této andragogiky týká v plné míře. A to i z důvodu předmětu tělesné kultury, která je zejména, jak bylo řečeno, motorickou činností. Proto i andragogika ve vztahu k tělesné kultuře předpokládá osvojování nejen intelektuálních, ale hlavně motorických poznatků. Tyto motorické poznatky se v tělesné kultuře většinou označují jako dovednosti. Rozmanitost těchto dovedností vede podle Svobody (2000, s. 75 – 76) k jejich klasifikaci (tzv. taxonomii dovedností) na: jednoduchý pohyb (reakce na senzorický podnět); pohybový akt (sled pohybů, např. výskok po odraženém míči); pohybovou operaci (spojení několika pohybových aktů, např. zachycení míče a nástup k protiútku); pohybovou činnost (soubor operací).

Obsah obecného pojmu vzdělávání je s určitou modifikací platný také v tělesné kultuře i pokud jde o vztah vzdělavatele a vzdělávaného. I když tento vztah není v tělesné kultuře ve srovnání s obecnou andragogikou zvlášť rozdílný, liší se v označení. V tělesné kultuře, jak ukazuje její teorie i praxe, více než např. lektor a posluchač se používá označení trenér (cvičitel, instruktor...) a hráč (závodník, cvičenec...).

Co do struktury obsahu pojmu vzdělávání dospělých, také v tělesné kultuře se neliší vymezení tohoto vzdělávání jako procesu. Z této kultury je jednoznačně zřejmé, že v ní také jde o cílevědomé a systematické zprostředkování, osvojování a upevňování schopností, znalostí, dovedností, zájmů, hodnotových postojů i společenských forem jednání a chování lidí, konkrétně sportovců a diváků.

Ani systémově se obsah pojmu vzdělávání v andragogické literatuře zásadně neliší od jeho chápání v tělesné kultuře. I v této kultuře se koneckonců jedná o organizované i individuální vzdělávací aktivity dospělých lidí. Avšak nemusí zde vždy platit, že nahrazují, doplňují, rozšiřují počáteční vzdělávání. Je nemálo příkladů, kdy

člověk našel z nejrůznějších důvodů (zdravotních, společenských...) vztah k tělesné kultuře (např. golfu) až v dospělém věku, aniž se jí dříve věnoval.

Rovněž na příkladu lze doložit, že se tělesné kultury v rámci struktury obsahu daného pojmu týká i řádné školské vzdělávání dospělých. Zejména vrcholoví sportovci, ať již z jakékoli motivace, řádně, kombinovaně či distančně vystudovali (dostudovali) v dospělosti střední nebo vysokou školu sportovního či jiného charakteru (např. hokejista Jágr – střední odbornou školu v Kladně nebo kanoista Doktor – FTVS UK).

Podobně je tomu z hlediska struktury obsahu sledovaného pojmu u dalšího vzdělávání. V rámci tělesné kultury se další vzdělávání především týká trenérů, rozhodčích, cvičitelů, instruktorů v nejrůznějších kursech příslušných státních škol, občanských tělovýchovných sdružení atd. V tomto směru jsou např. známy trenérské kursy na FTVS UK nebo systematická školení cvičitelů, oficiálně nazvaná vzděláváním, v Sokole. Zatímco tato školení mají výhradně zájmový charakter, trenérské kursy částečně sehrávají roli dalšího profesního vzdělávání, neboť si v nich zvyšují kvalifikaci také profesionální sportovci. Tím se ale další vzdělávání v tělesné kultuře nevyčerpává. Ve značné míře se týká nejen „andragogů“ tělesné kultury, ale i ostatních sportovců a diváků. Rozdíl je pouze v označení. Zatímco další vzdělávání trenérů, cvičitelů, instruktorů bývá převážně takto i označováno (srovnej: např. Matoušková, Süß, Mařík, 2008 nebo Vzdělávání cvičitelů v ČOS, 2007), u sportovců (srovnej: Dovalil a kol., 1992 nebo Svoboda, 2000) se většinou používají termíny trénink, nácvik, cvičení. Nicméně obsahem těchto termínů je zjevně vzdělávání dospělých, v němž zpravidla převažuje motorická složka v určité tělovýchovné, sportovní nebo rekreačně pohybové činnosti tvořící ve svém celku systém tělesné kultury. Zvláště specifické je pak toto vzdělávání v kontextu k divákům. Pojem vzdělávání se v tomto kontextu neužívá. Obsah tohoto pojmu je „skryt“ v označení výchova k diváctví nebo je např. zahrnut v tzv. druhém plánu sportovního pořadu, přenosu či článku v televizi, rozhlasu nebo tisku (např. odsouzení případného diváckého excesu komentátorem přímého sportovního televizního přenosu).

Na rozdíl tomu se pojmu vzdělávání používá v politických dokumentech u nás i v Evropské unii k tělesné kultuře. Například v Zásadách k Národnímu programu rozvoje sportu pro všechny se za prioritu tohoto programu považuje vzdělávání

dobrovolných pracovníků. (Zásady programu V., 2006, s. 1) Pojem vzdělávání je použit i v Metodickém pokynu Ministerstva průmyslu a obchodu ČR k živnostenskému podnikání v tělesné kultuře. Pod tímto pojmem s dodatkem mimoškolní se zde myslí školení trenérů, cvičitelů a rozhodčích, tedy hlavně dospělých. (Výtah z Metodického pokynu MPO č. 11/2000, 2009, s. 1) Pojem vzdělávání se vyskytuje i v Analýze financování sportu ČR. (Analýza financování sportu v České republice, 2009, s. 7) V rámci toho je zvýrazněn také význam sportu ve vzdělávací činnosti lidí, v Analýze chápaných jako lidský kapitál, tudíž také dospělých. Komplexně, v souladu s andragogickou literaturou, používá pojmu vzdělávání již vzpomenutá Bílá kniha o sportu. Pojem i obsah vzdělávání ve vztahu k tělesné kultuře tato kniha organicky začleňuje do systémového rámce celoživotního učení. (Bílá kniha o sportu, 2007, s. 4 – 5)

Ve srovnání s andragogickou teorií naše odborná literatura o tělesné kultuře takto učení zatím nevnímá. I když mnohé názory v této literatuře uvažují o tělesné kultuře, zejména z důvodu zdravého životního stylu, jako o životní potřebě. Zatím však tuto potřebu nespojují pojmově ani obsahově s učením jako se systémovou celoživotní záležitostí prosazující se v současném společenském vývoji (viz kap. 1.2.1). Obdobně je tomu v našich politických dokumentech k tělesné kultuře, které ji dosud chápou partikulárně, bez organického spojení s celoživotním učením.

Z toho ale neplyne, že pojem učení je v tělesné kultuře neznámým. Část její literatury se orientuje i na obecné vymezení tohoto pojmu, nikoli radikálně odlišné od andragogické teorie. Například Dovalilovo vymezení pojmu učení hovoří o aktivitě člověka a jeho proměně v důsledku informačního vlivu vnějších okolností i vlastní činnosti. (Dovalil a kol, 2008, s. 255) Vyjde-li se přitom z obecného andragogického rozdělení (Palán, Langer, 2008, s. 43) na učení senzomotorické (smyslově pohybové), pamětní (např. myšlenkové operace) a sociální (např. adaptace v kolektivu), pak toto rozdělení nachází odraz také v tělesné kultuře, i když částečně rozdílně. Vzhledem k její jedinečnosti v ní převažuje, jak bylo vzpomenuto v jiné souvislosti, senzomotorické učení. Avšak pamětní a sociální učení nejsou v tělesné kultuře okrajové. Spolu se senzomotorickým učením tvoří v rámci tělesné kultury celek. S tím koresponduje Svobodova charakteristika pojmu učení. (Svoboda, 2000, s. 76 – 90) Tato charakteristika vychází zvláště z didaktických potřeb tělesné kultury a především se orientuje na senzomotorické učení, jeho činitele, fáze a výsledky.

Je pochopitelné, že takovéto, jakož i pamětní a sociální učení přispívá ke kompetencím subjektů (cvičenců, závodníků, cvičitelů, trenérů...) v tělesné kultuře. Na tyto kompetence se převážně vztahuje jejich obecné vymezení v naší andragogické literatuře, která je považuje, zejména v souvislosti s problémem lidských zdrojů, také (např. vedle sociologie) za svůj pojem. (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 25, 49) S tímto pojmem obsahově spojuje dovednost, odpovědnost, oprávnění, pravomoc, schopnost, vzdělání, znalost aj., které jsou zdrojem kompetentnosti jednání lidí. Přitom rozděluje, v souladu se zahraniční literaturou, kompetence na odborné, metodické, sociální a osobnostní.

Odborná kompetence se především vztahuje k specifice příslušné činnosti jak profesního, tak občanského či zájmového charakteru a napomáhá efektivnosti a kvalitě této činnosti. Metodická kompetence zahrnuje zejména plánovité uplatňování odborných znalostí, tvořivé řešení problémů, získávání a promyšlené využívání nových informací, hledání a nacházení souvislostí mezi jednotlivými jevy, kritické hodnocení dosažených výsledků v zájmu inovace a změny k lepšímu i odpovědné zvážení šancí a rizik spojených s daným rozhodnutím. Sociální kompetence předpokládá týmovou práci, kooperativnost, schopnost čelit konfliktům a stresovým situacím, dovednost komunikovat atd. Osobní kompetence je hlavně založena na poznání sebe sama, autoreflexi, překonávání vlastních nedostatků a využití osobních předností k možnému všestrannějšímu rozvoji.

I když se tyto kompetence v andragogické literatuře, vzhledem k jejich významu, vztahují ve značné míře k profesním záležitostem, které jsou v současnosti hlavně spjaty s otázkami řízení, managementu apod. zvláště na ekonomickém úseku společenského života, mají platnost, jak potvrzují zkušenosti, také v tělesné kultuře. Na tom nemění nic poznatek, že se pojem kompetence v dostupné literatuře k tělesné kultuře vyskytuje zřídka. Obsah tohoto pojmu je zde většinou nepřesně zastoupen termínem kvalifikace. Tento obsah se týká managementu (uvolněných nebo dobrovolných vrcholných činitelů či trenérů sportovních klubů...) i ostatních (amatérských a profesionálních hráčů, závodníků...) v tělesné kultuře, ale částečně rozdílně.

To je v obecné rovině názorně vidět na několika příkladech ze sportovní klubové praxe. Zatímco odborná kompetence předpokládá u vrcholných činitelů

znalosti nejen z příslušné sportovní disciplíny, ale mj. i z ekonomiky nebo práva, tak u trenérů a hráčů převládá problematika efektivnosti tréninku, účinnosti taktiky, vysoké výkonnosti atd. Také metodická kompetence není jednoznačná u vrcholných činitelů, trenérů a hráčů. U vrcholných činitelů většinou není tato kompetence nikterak dominující. Zanedbatelná však není u závodníků, kteří ji uplatňují v přípravě a soutěžním klání. Rozhodující je pak v trenérské činnosti, v níž tvoří metodika a s ní související kompetence jednu z výrazných složek této činnosti. Rozdílnost se projevuje i v uplatňování sociální kompetence; více je na této kompetenci závislá činnost vrcholných činitelů a trenérů, než hráčů. A to proto, že vrcholní činitelé a trenéři nesou v porovnání s hráči větší sociální odpovědnost za klubový kolektiv včetně veškerých vztahů (sportovních, mezilidských...). K jisté vyrovnanosti dochází v uplatňování osobní kompetence vrcholných činitelů, trenérů a hráčů, na níž také závisí kvalita a efektivnost klubové činnosti, jejíž základním ukazatelem je především výkonnost.

Dlužno poznamenat, že tyto kompetence jsou jen relativně samostatné. V praxi se vzájemně v různých proporcích prolínají. A to ve všech subsystémech tělesné kultury. Rovněž jsou tyto kompetence uplatňovány napříč všemi věkovými kategoriemi tělesné kultury, žáky, dorostenci, juniory a seniory. To znamená, že se týkají i andragogiky ve vztahu k tělesné kultuře. Včetně integrálního chápání andragogiky, pro kterou je charakteristický pojem péče apod. (viz kap. 1.2.2).

Tento pojem andragogická teorie vymezuje jako vytváření obecně existenčních podmínek k ochraně a pomoci člověku. Přitom tuto ochranu a pomoc chápe i z výchovně vzdělávacího hlediska (Bednaříková, 2006a, s. 10), ať jde o profesní a občanskou, nebo zájmovou problematiku. V rámci této problematiky má své nesporné místo také tělesná kultura. Přestože dostupná aktuální encyklopedická literatura o tělesné kultuře ve svém pojmovém aparátu systémově s termínem péče zatím nepočítá (srovnej např.: Dovalil a kol., 2008), v tělovýchovné, sportovní a pohybově rekreační teorii i praxi je obsah tohoto termínu zastoupen. A to nejméně v trojjediném smyslu.

Zprvé obsah termínu péče nachází vyjádření v profesní tělesné kultuře. Zde se především vztahuje k profesionálním vrcholovým sportovcům (srovnej: Zásady komplexního zabezpečení státní sportovní reprezentace, včetně systému výchovy

sportovních talentů, 1999) nebo k tělovýchovné přípravě branných a záchranných složek, k nimž např. patří Armáda České republiky (srovnej: Přivětivý, 2001), kde je soustavná péče o tělesnou kondici také zárukou výkonnosti a zdatnosti. Zadržet obsah pojmu péče nachází své vyjádření ve zdravotní tělesné kultuře, která je i významným faktorem péče o zdravý životní styl člověka. (Srovnej: Pařízková, 2001) Obdobně, zatřetí, se obsah tohoto pojmu odráží též v zájmové tělesné kultuře, která z nejrozličnějších (sociálních, rekreačních...) důvodů mj. usiluje o dostupnost co nejširšímu počtu obyvatel. (Srovnej: Národní program rozvoje sportu pro všechny v České republice, 2000)

Jak je z povahy věci jasné, tento nejméně trojjediný smysl obsahu pojmu péče v tělesné kultuře se týká také dospělých. Tedy i andragogiky ve vztahu k této kultuře.

3.4.2 Vědecké základy andragogiky a tělesná kultura

Hovořit o andragogice ve vztahu k tělesné kultuře jako o „zavedené“ vědě by bylo předčasné. Zatím má formování vědeckých základů této andragogiky podobu hypotézy. Přesto již tato hypotéza vede k poznatku, že úsilí o hledání vědeckých základů andragogiky ve vztahu k tělesné kultuře je oprávněné. Realita této hypotézy spočívá zejména v ontologických a gnozeologických předpokladech vztahu andragogiky a tělesné kultury.

Ontologické předpoklady tohoto vztahu jsou předně dějinného charakteru (viz kap. 3.3). Formovaly se a rozvíjely ve společenském vývoji, v sepětí s potřebami a zájmy lidí v tomto vývoji. Na určitém stupni tohoto vývoje se jako nalehavá společenská nutnost prosadila i tělesná kultura (viz kap. 2.2). To bylo záležitostí nikoli jen mládeže, ale předně dospělých. Také proto nelze oddělit od tělesné kultury andragogiku, což platí nyní takřkajíc dvojnásob. Má-li totiž tělesná kultura sehrát v současném společenském vývoji svoji nezastupitelnou roli (zdravý životní styl...) je nezbytné, pokud jde o podíl dospělých na této kultuře, aby se rozvíjela i v kontextu s andragogikou. Jakožto vědou o vzdělávání a učení se dospělých v rámci tělesné kultury.

S tím souvisejí i gnozeologické předpoklady vztahu andragogiky a tělesné kultury, které jsou především spjaty s poznáním jiných věd, společenských i

přírodních. Podle odborné literatury se andragogika předně počítá k společenským vědám, z nichž má blízko mj. k antropologii, filozofii, estetice, etice, pedagogice, psychologii, sociologii. (Palán, Langer, 2008, s. 47) Jinak tomu nemůže v zásadě být ani v andragogice a jejím vztahu k tělesné kultuře. Blízkost andragogiky k některým společenským vědám je zde do značné míry vymezena jejich částečným společným obsahem.

Pokud jde o blízkost andragogiky a antropologie tvoří tento obsah problematika člověka v kulturním vývoji společnosti. A to v nejširším slova smyslu včetně kultury tělesné a její interakce s dospělým člověkem. S filozofickým poznáním andragogika v rámci tělesné kultury souvisí mj. svým podílem na řešení otázky vztahu těla a duše. S estetikou má andragogika v rámci tělesné kultury společné úsilí o krásno, k němuž nesporně přispívá i tato kultura. Také k etice má andragogika v rámci tělesné kultury blízko, zejména svým možným příspěvkem k utváření morálního a mravního vědomí sportovců i diváků. Takováto blízkost má své opodstatnění v tělesné kultuře i u andragogiky a psychologie. Bez využití psychologických poznatků v andragogice a jejím vztahu k tělesné kultuře se nemůže tato kultura v současnosti účinně prosadit. Využití těchto poznatků je nezbytné zvláště z osobnostního a sociálního hlediska v přípravě sportovců (bez rozdílu věku), nejen na vrcholové úrovni. Neméně důležitou roli v tělesné kultuře může sehrát i spjatost andragogiky a sociologie. A to nejen proto, že tělesná kultura je, jak známo, významným socializačním faktorem i dospělé populace. Nýbrž také proto, že sociologie svými poznatky může výrazně přispět též k teorii a praxi andragogiky v rámci tělesné kultury. Například sociologickými výzkumy naznačujícími zájmové trendy dospělých v tělesné kultuře a následně i možnosti jejího vývoje.

Jistou zvláštností andragogiky ve vztahu k tělesné kultuře je, že má blízko i k některým přírodním vědám. To je dáno zejména předmětem zkoumání a činnosti tělesné kultury, který se vztahuje k člověku bez rozdílu věku nejen jako k společenské, ale i přírodní bytosti. Z přírodovědeckého hlediska má andragogika v rámci tělesné kultury, jak je zřejmé z logiky věci, potenciálně blízko k biologii, kinantropologii, sportovní medicíně i jiným oborům podobného charakteru.

Biologie umožňuje andragogice ve vztahu k tělesné kultuře obecně chápat člověka, který se touto kulturou zabývá, jako integrální součást přírody. Napomáhá

andragogice, aby se mohla rámcově orientovat v problematice, jejíž znalost je v tělesné kultuře nezbytná. Jedná se o problematiku (Dovalil a kol., 2008, s. 27, 28) biologického věku (stupeň osifikace kostí, porovnání tělesné výšky, zhodnocení proporcionality těla...), biorytmů (přibližně ve stejných časových úsecích se opakující změny v lidském organismu...), metabolismu (přeměna látek v energii...) atd. Obdobně může být andragogice ve vztahu k tělesné kultuře potřebná kinantropologie, obor zabývající se zvláště vztahem pohybové a duševní aktivity člověka (Dovalil a kol., 2008, s. 81), dospělého z toho nevyjímaje. To má význam nejen v andragogice a jejím vztahu k profesionální a zájmové tělesné kultuře. Využití kinantropologie je důležité také v andragogice a jejím vztahu ke zdravotní tělesné kultuře. Ať již tato kultura sehrává roli rehabilitační nebo preventivní. Také bez některých základních znalostí ze sportovní medicíny je andragogika v rámci tělesné kultury nemyslitelná. Z obecného hlediska se tato medicína zabývá vlivem pohybové činnosti na zdatnost a tělesný rozvoj lidí, hlavně sportovců všech věkových kategorií. (Dovalil a kol., 2008, s. 245) Soustřeďuje se na lékařské prohlídky, kontrolu trénovanosti, hygienický dohled, úrazovou prevenci, první pomoc atd.

Nutno podotknout, že tyto obory jak přírodovědeckého, tak společenského charakteru nemůže andragogika v rámci tělesné kultury nahrazovat. Avšak měla by respektovat a využívat některých jejich poznatků v rámci svého předmětu zkoumání a činnosti. Obsah tohoto předmětu je v andragogice určující. Tímto obsahem je, obecně vyjádřeno, vzdělávání dospělých (viz kap. 1.2). Andragogika se v kontextu tělesné kultury může od tohoto obsahu nikoli odchýlit, ale pouze vyhranit určitým směrem. Tento směr je dán jistou specifikou, od níž andragogika nemůže zcela abstrahovat. Touto specifikou je teorie a praxe tělesné kultury. Má-li mít zde andragogika smysl, musí odrážet i specifiku této kultury. Bylo by ale nesprávné se v souvislosti s tím domnívat, že jde o jakési vydělování andragogiky z jejího obecného pojetí. Pouze jde o její reflexi na určité aktuální okolnosti, v tomto případě na tělesnou kulturu, jako součást lidské existence.

Přesto i zde se promítají některé, zatím jednoznačněji nezodpovězené andragogické otázky. K nim patří též problematika vztahu andragogiky a pedagogiky. Andragogická literatura tento vztah odráží především přehledem nejrůznějších názorů. (Palán, Langer, 2008, s. 49) Podle nich se jedná o vědy: totožné; na sobě nezávislé; částečně spolu související. Jiné názory považují pedagogiku za základní

vědu členící se na pedagogiku mládeže včetně dětí a dospělých (andragogiku). Vnést do věci jasno se pokouší i názor rozlišující: antropogogiku (jako všestrannou vědu o vzdělávání a výchově člověka); pedagogiku (jako vědu o vzdělávání i výchově dětí a mládeže); andragogiku (jako vědu o vzdělávání dospělých); edukologii (jako shrnující pojem všech uvažovaných věd). Spolu s tím se vyskytuje i názor, který nebere andragogiku v úvahu vůbec a její problematiku ztotožňuje s pojmem a obsahem pedagogiky.

Tento názor, aniž by byl v literatuře formulován, koneckonců převládá v tělesné kultuře, kde se pojem andragogika nevyskytuje. To je patrné i z nejnovější lexikální literatury týkající se problematiky tělesné kultury. (Srovnej: Dovalil a kol., 2008) Rovněž to je patrné z názvu Svobodovy publikace Pedagogika sportu. Autor v této publikaci používá pojem pedagogika apriori. Tento pojem nemá potřebu vymezit a obsahově jej vyhranit zejména vůči andragogice, tedy oboru blízkého pedagogice. (Srovnej: Svoboda, 2000)

3.4.3 Subdisciplíny andragogiky a tělesná kultura

Andragogika jako věda představuje rozsáhlou činnost. Dokladem toho je i členění andragogiky v její teorii na základní a aplikované subdisciplíny. (Palán, Langer, 2008, s. 52 – 53) K základním subdisciplínám se řadí: obecná andragogika (terminologie, teoretické aspekty...); historie andragogiky (vývoj a proměna v čase i kvalitě...); komparativní andragogika (srovnávání systémů, teorií, metod...); andragogická didaktika (vyučovací teorie...). Aplikované subdisciplíny se pak rozdělují na andragogiku: personální (řízení a rozvoj lidských zdrojů...); sociální (vztahová a integrační problematika jedince, skupiny...); kulturní (vzdělávání, výchova, péče v kulturní společenské sféře v nejširším slova smyslu...); speciální (specifické potřeby a zájmy např. mentálně handicapovaných...); gerontagogiku (orientace na postproduktivní věk člověka...).

Poznatky naznačují, že takovéto členění andragogiky má své místo také v jejím vztahu k tělesné kultuře. Ať již jde o základní, či aplikované subdisciplíny andragogiky. Obsahově a metodicky z nich andragogika může čerpat, navazovat na ně a s jejich pomocí se i v podmínkách tělesné kultury také částečně formovat.

Z hlediska základních subdisciplín potenciálně sehrává v tělesné kultuře důležitou úlohu předně obecná andragogika. Přispívá k utváření pojmů (viz kap. 3.3.1) i vědeckých základů (viz kap. 3.3.2) andragogiky v rámci tělesné kultury. Vtiskuje těmto pojmům (vzdělávání, výchova, učení...) a vědeckým základům (formulování ontologických a gnozeologických předpokladů andragogiky ve vztahu k tělesné kultuře...) obecný andragogický obsah. Tím také napomáhá teorii týkající se andragogického kontextu tělesné kultury k náležitému zobecnění. Především tak může tato teorie účinně odrážet a ovlivňovat co možná nejširší okruh andragogických potřeb a zájmů dospělých v tělesné kultuře.

Nezbytnou součástí této teorie je také historie andragogiky. Tato historie objevuje vývojové mezníky na dějinné cestě andragogiky a hodnotí také jejich význam z hlediska příslušného stupně společenského vývoje i přínosu pro současnost a budoucnost vzdělávání dospělých. To obsahově a metodicky ovlivňuje formulaci dějin andragogiky také v rámci tělesné kultury (viz kap. 3.3). Zde se totiž andragogika historicky utvářela a utváří nejen pod vlivem vzniku a rozvoje tělesné kultury. Utvářela se zde a utváří také jako součást celoživotního učení (viz kap. 1.1) a tedy i jeho historie (určitým důkazem toho jsou např. z dějin Sokola známé jeho vzdělávací spolky, nejen tělovýchovného charakteru).

Z formulování této historie i z dosavadní hypotézy o vztahu andragogiky a tělesné kultury v předložené práci je také vidět využití komparativní metody zkoumání. Není sporu, že tato metoda je jedním z nezastupitelných prostředků shrnutí dosažených andragogických poznatků v rámci tělesné kultury, jejich zhodnocení a zpracování v nových souvislostech. To se pochopitelně týká nejen andragogiky v rámci tělesné kultury. Tato komparativně pojatá andragogika je teoretickým východiskem hledání a nacházení nových možností rozvoje vzdělávání dospělých v nejrůznějších podmínkách lidské činnosti včetně tělesné kultury.

Bylo by neúplné, vzhledem k podmínkám této kultury nesporně specifického charakteru, nepřihlídnout též k didaktice andragogiky. I když se na první pohled zdá, že tuto didaktiku nelze v tělesné kultuře uplatnit. Jako by tato didaktika se více zabývala problematikou intelektuálních znalostí a méně otázkami motorických dovedností, především charakterizujících tělesnou kulturu. Ačkoliv v tělesné kultuře opravdu převládají motorické dovednosti, bylo by na základě toho chybné v ní

odmítnout didaktiku andragogiky. V obecné rovině mnohé zásady této didaktiky (respektování životních zkušeností dospělých atd.) platí v osvojování nejen znalostí intelektuálního charakteru (např. v ekonomice), ale také motorických dovedností v tělesné kultuře. Přestože se tato didaktika někdy pojmově rozchází s příslušnou terminologií užívanou v tělesné kultuře, jejich obsah se v obecné rovině víceméně shoduje.

Na rozdíl od základních, aplikované andragogické subdisciplíny mají v jistém směru blíže k praxi tělesné kultury. Zejména tato praxe ukazuje, že v různé míře mohou zasáhnout do více sfér tělesné kultury (personální, sociální atd.).

Personální andragogika se především odráží ve výběru vrcholných činitelů, manažerů, trenérů, cvičitelů, instruktorů a jiných subjektů odpovídajících za odborně metodickou, organizační, správní a jinou řídicí činnost v tělesné kultuře. V jisté modifikaci z této andragogiky čerpá i výběr a hostování hráčů, uzavírání smluv klubů se závodníky atd.

Také sociální andragogiku nelze nevzít v úvahu v tělesné kultuře. Ačkoliv se v této kultuře nejedná o pracovní kolektiv (skupinu...) v tradičním sociálním pojetí, může sociální andragogika např. pomoci řešit problematiku integrace hráčů či závodníků v rámci sportovního kolektivu, ať již jde o soutěžní zápolení, trénink, soustředění nebo odpočinek sportovců. Tím se andragogika v rámci tělesné kultury může podílet též na formování sociálních vztahů i výchově a s nimi spjatých sociálních rolí, norem, modelů chování atd. dospělých sportovců a zprostředkovaně i diváků.

Podobné možnosti zde má kulturní andragogika. Již její označení napovídá, že má blízko i k tělesné kultuře. S kulturou jako takovou andragogika vznikla a rozvíjela se (viz kap. 3.2). Proto je možné s jistou nadsázkou uvést, že andragogika je spojena s kulturou pupeční šňůrou. To se vztahuje také na tělesnou kulturu. V rámci ní se andragogiky týká „tělesný horizont“ této kultury. Přesto ale tento horizont andragogika v mnohém přesahuje (např. možným podílem na výchově k fair play).

Jiná role, rozhodně ne okrajová, se v rámci tělesné kultury nabízí speciální andragogice. Vzhledem k růstu významu zdravotní tělesné kultury, zvyšuje se ve vztahu k ní i důležitost této andragogiky. I když speciální andragogika se netýká pouze zdravotní problematiky, nicméně především z hlediska této problematiky je v tělesné kultuře aktuální. Má veškeré předpoklady pomoci tělesné kultuře a jejímu podílu na řešení obecných zdravotních otázek dospělých, ať již se jedná o prevenci a rehabilitaci, nebo duševní a tělesný handicap.

Zdravotní otázky jsou obsahem též gerontagogiky. Především proto, že se gerontagogika orientuje na starší věkovou kategorii (seniory), u níž většinou bývá procento nemocnosti nebo ohrožení zdraví vyšší. Tím se ale gerontagogika nevyčerpává. Seniorskou problematiku vnímá všestranněji, s přihlédnutím k možnostem prodloužení života, plnohodnotnějšího prožitku stáří atd. To je přínosné i pro tělesnou kulturu, která má v rámci možností prodloužení života a plnohodnotnějšího prožitku stáří pevné místo. Napomáhá nejen ke zdraví seniorů, ale i k formování celkového životního způsobu ve stáří včetně např. kontaktu s kolektivem lidí přibližně stejného věku, sociálního postavení a zájmů.

Jak je ukázáno, také od těchto základních a aplikovaných subdisciplín nelze v souvislosti s formulováním andragogiky ve vztahu k tělesné kultuře odhlédnout. Vytvářejí předpoklady k formování andragogiky v rámci tělesné kultury z hlediska svých zvláštností, které jednotlivé subdisciplíny od sebe odlišují. Tyto zvláštnosti jsou ke vztahu andragogiky a tělesné kultury „vstřícné“. Svoji rozličností umožňují andragogice z hlediska tohoto vztahu všestranněji formulovat její obsah zahrnující jak obecná, historická, komparativní, didaktická, tak i personální, sociální, kulturní, speciální a gerontagogická východiska, napomáhající jí v jistém směru více „proniknout“ do problematiky dospělých v tělesné kultuře. Přitom dostatečně respektují specifika tělesné kultury a místo dospělých v této kultuře.

3.4.4 Předmět andragogiky a tělesná kultura

Otázka předmětu andragogiky je v obecné rovině, také s přispěním našich teoretiků, ve značné míře zodpovězena. Napomohla tomu i Benešova formulace korespondující s obsahem celoživotního učení, že předmětem andragogiky je, stručně vyjádřeno, učící se dospělý člověk. (Beneš, 2008, s. 35 – 36) A to jak

intencionálně (prvoplánově, v rámci instituce nebo samostatně, jako primární činnost...), tak incidentně (druhoplánově, v rámci instituce nebo samostatně, jako sekundární činnost...). Není důvod pochybovat o platnosti tohoto poznatku v andragogice, ať již je orientovaná profesně a občansky, či zájmově. (Srovnej: Šerák, 2005) Tato orientace na předmětu andragogiky nic nemění, ale upřesňuje jej. Konkretizuje tento předmět a zejména okolnosti jeho možné existence. I proto stojí za oprávněnou úvahu myšlenka o charakterizování předmětu andragogiky také s ohledem na tyto okolnosti. To může přispět nejen k formulování možného nového teoretického tématu, ale i k účinnějšímu prosazování se andragogiky v praxi celoživotního učení.

V rámci okolností předmětu andragogiky je nutné vzít v úvahu i tělesnou kulturu. Tento předmět se s ohledem na tělesnou kulturu může orientovat profesně, zájmově i občansky. Profesně se týká především profesionálních sportovců (manažerů klubů, trenérů, hráčů...), branných a záchranářských složek (vojska, policie, hasičů...). Zájmově zahrnuje amatérské sportovce (výkonnostní, rekreační, organizované, neorganizované), dobrovolné, záchranářské složky i organizace (hasiče, zdravotníky...) a podobně. K tomu má blízko také občanská orientace předmětu andragogiky v rámci tělesné kultury. Tato orientace se někdy může se zájmovou částečně překrývat. Typické to je zvláště u záchranářských složek. Například dobrovolné hasičské sbory jsou zájmovou záležitostí, ale plní i důležitou záchranou úlohu, na níž má občanská společnost zájem. Obdobně tomu tak může být také u zdravotní tělesné kultury, která plní (např. v rámci prevence) nejen zájmovou, ale i výraznou občanskou roli.

3.4.5 Androdidaktika a tělesná kultura

Androdidaktika, řečeno krátce, není nic jiného, než didaktika andragogiky. V tomto smyslu lze také uvažovat o didaktice andragogiky v kontextu tělesné kultury. Zabývat se touto didaktikou však předpokládá alespoň letmé charakterizování androdidaktiky z obecného pohledu. Na základě toho je pak možné tuto androdidaktiku posuzovat i v rámci tělesné kultury.

V odborné literatuře je didaktika vymezena jako teorie vzdělávání a vyučování (Skalková, 1999, s.14). V rámci vzdělávání a vyučování se didaktika zejména zabývá

problematikou jejich obsahů, forem, metod atd. Úkolem androdidaktiky především je aplikování této problematiky z hlediska předmětu andragogiky. Tato aplikace má nikoliv mechanický, nýbrž tvořivý charakter. Tvořivost jejího charakteru je hlavně podmíněna předmětem andragogiky, vzděláváním dospělých. Toto vzdělávání, ač respektuje obecnou didaktiku, má-li být účinné, vyžaduje, aby v jejím tvořivém uplatnění byly brány v úvahu pokud možno všechny aspekty (ekonomické, psychologické, sociologické...) vymezující obsah pojmu dospělý. Zvláště v souladu s tím se formuje androdidaktika a její součásti, tvořící s ní nedílný celek: fáze, paradigmata, formy, metody, cíle atd., které jsou v naší literatuře dostatečně zpracovány a z níž je zde především čerpáno. (Srovnej: Mužík, 2004; Palán, Langer, 2008).

V souvislosti s didaktickým procesem se tato literatura předně zabývá jeho fázemi, které rozděluje na: motivační (proč se vzdělávat?); formativní (vytváření návyků a dovedností); kontrolní (ověřování získaných návyků a dovedností). Zdůrazňuje-li se v obecné didaktice význam motivační fáze, pak v androdidaktice to platí bezesbýtku. Jak učí teorie andragogiky, dospělí, ve srovnání s mládeží, většinou intenzivněji motivují dlouhodobější životní zkušenosti, vyhraněnější potřeby, zájmy atd. Formativní fáze je v androdidaktice rovněž specifická ve srovnání s obecným pojetím didaktiky. Zatímco zpravidla u mládeže bývá formativní fáze vzdělávání ve značné míře záležitostí mechanické paměti, u dospělých je těžiště této fáze v logice, většinou vytříbené poznáním ověřeným praxí. V kontrolní fázi androdidaktiky se prosazuje, proti uplatnění této fáze z hlediska obecné didaktiky (kde hlavně převažuje klasifikační hodnocení), také ověřování možností a schopností konkrétního využití získaných návyků a dovedností.

Tyto fáze se uskutečňují v rámci subjekto–objektivního vztahu, interakce školitele (lektora...) a školeného (posluchače...). Tento vztah bývá v literatuře většinou chápán z hlediska několika možných variant (příkladů, vzorů, paradigmat). Androdidaktika rozlišuje v zásadě tři paradigmata: sociotechnické, emancipační a komunikační. Sociotechnické paradigma je založeno na informovaném, poučeném, vzdělaném subjektu (školiteli...) a nepoučeném nebo jen z části poučeném objektu (školeném...). Tento vztah je víceméně jednostranný, subjekt předává informace objektu. Emancipační paradigma je hlavně podmíněno vzájemnými potřebami a zájmy subjektu a objektu. Typické je to např. v soukromém vzdělávacím sektoru, kdy

subjekt je do značné míry závislý na objektu a naopak (lektor potřebuje posluchače, posluchač potřebuje vzdělání...). Komunikativní paradigma má základ v partnerství založeném na tzv. subjekt–subjektivním vztahu. Na získávání a předávání návyků, dovedností, poznatků participují jak školitelé, tak školení. Jejich vztah je, dalo by se také říci, vzájemně inspirační.

Formy v didaktice (i v androdidaktice) zejména představují organizační uzpůsobení, v jehož rámci se vzdělávání a vyučování uskutečňuje. Na tyto formy a jejich třídění zatím neexistuje jednotný názor. Například jsou členěny na přímé, distanční, kombinované a sebevzdělávací formy. Přímá forma je založena na bezprostředním kontaktu (v učebně, laboratoři, dílně...) školitele a školeného. Určitým opakem toho je distanční forma, kdy kontakt školitele a školeného je omezen v čase i prostoru. Uskutečňuje se zejména prostřednictvím studijních materiálů, krátkodobých seminářů nebo konzultací a zkoušek. Kombinovaná forma, jak naznačuje i její název, do jisté míry je založena na částečném uplatnění prvků přímého a distančního studia (kontakt školitele a školeného se uskutečňuje většinou na plánovaných pravidelných seminářích, konzultacích, soustředěních atd.). Forma sebevzdělávání je v zásadě založena jen na samostudiu. Vyjádřeno názorně, školitel a školený jsou jednou osobou, jež získává informace z literatury, internetu atd. Hodnocení získaných poznatků se může uskutečnit testováním i zpracováním výzkumné zprávy, např. řešením konkrétního problému příslušného pracoviště. Jiná členění didaktických forem (včetně androdidaktických) vycházejí mj. z délky (hodiny, dny, týdny...), prostředí (učebna, laboratoř, příroda...) a orientace (profesní, občanská, zájmová) vzdělávání.

Zatímco formy vymezují didaktiku (androdidaktiku), jak bylo zmíněno, víceméně organizačně, zásady (principy) se týkají také jejího obsahu, aby vzdělávání a vyučování byly v souladu se svými cíli. Podobně jako na formy, nemají teoretici jednotný názor na didaktické (i androdidaktické) zásady vzdělávání a vyučování. Z různě formulovaných a zdůvodněných zásad se přesto na některých z nich věcně shodují (i když ne vždy je stejně označují). K těmto zásadám patří: zpětná vazba (informace o efektivnosti vzdělávání a vyučování...); přirozenost (přispívá k přitažlivosti obsahu, metod vzdělávání a vyučování...); vědeckost (soulad vzdělávání a vyučování s aktuálními poznatky vědy, techniky...); soustavnost a postupnost (přiměřené pravidelné a posloupné osvojování poznatků...); názornost (zapojení

sluchových, zrakových... smyslů); trvalost (uchování získaných návyků a dovedností jejich opakováním...); přístupnost (respektování vzdělanostní úrovně školených, jejich profesní, občanské a zájmové orientace, věkových zvláštností...); individuální přístup (diferenciované vzdělávání, práce v malých skupinách...); aktivita (tvořivost, iniciativa školeného...).

Jednotný názor neexistuje ani na didaktické (androdidaktické) metody. Tato nejednotnost se hlavně týká významu metod. Některé názory absolutizují tento význam, jako by především na metodách závisela účinnost vzdělávání. Androdidaktická literatura většinou nepřeceňuje tyto metody, ale ani je nepodceňuje. Chápe je jako důležitou součást androdidaktiky, soubor postupů v předávání návyků, dovedností, poznatků, umožňující efektivní dosažení cílů vytýčených vzděláváním a vyučováním. Účinnost metod chápe androdidaktika ve vzájemné součinnosti a podmíněnosti s ostatními svými součástmi. Tyto metody androdidaktika často člení na: teoretické (přednáška, cvičení, seminář...); teoreticko–praktické (řízená nebo panelová diskuse...); praktické (instruktáž, stáž, exkurze...). Teoretická metoda se zejména uplatňuje v předávání teoretických poznatků a především působí na rozumovou stránku osobnosti. Teoreticko–praktická metoda je více založena na aktivitě posluchačů a podílu jejich znalostí na řešení určitého problému. Praktická metoda umožňuje uplatnění, ověření, rozšíření, prohloubení návyků, dovedností, poznatků, zkušeností v konkrétních reálných podmínkách. Na rozdíl tomu jiná teorie třídí androdidaktické metody na výkladově ilustrativní (přednáška...), dialogické (diskuse...) a problémové (hraní rolí...).

Tyto metody stejně jako fáze, paradigmaty, formy, zásady vedou k cíli vzdělávání, jenž je klíčovou součástí didaktiky. K tomuto cíli směřuje také androdidaktika. Teorie androdidaktiky strukturuje tyto cíle z nejrůznějších hledisek. Za základní se považuje třídění na individuální (osobní), skupinové (firemní...) a globální (duchovní, morální, výkonnostní formování svobodného člověka...) cíle. Tyto cíle se dále strukturují na obecné, specifické, informativní, formativní atd. Rovněž se rozlišují podle míry obecnosti, délky plánovaného období či obsahového zaměření vzdělávání. Jako určitá kritéria vytýčení těchto cílů se uvádějí: komplexnost (aby cíl byl v souladu s příslušnými vizemi, úkoly, podmínkami...); konzistentnost (aby cíl navazoval na dosažené výsledky...); kontrolovatelnost (aby dosažení cíle bylo ověřitelné...); přiměřenost (aby cíl odpovídal daným možnostem...).

Z vymezení didaktiky i její androdidaktické modifikace je průkazné, že mají všestrannější platnost. Týkají se také různých andragogických orientací (profesní, občanské, zájmové), více či méně se vztahujících i k tělesné kultuře. Poznatky ukazují, že mezi touto kulturou a didaktikou (androdidaktikou) existuje určitý vzájemný vztah. Nejenže didaktika působí na tělesnou kulturu a ovlivňuje ji. Také tělesná kultura v rámci svého předmětu působí na didaktiku. Aniž by v zásadě cokoli měnila na obecných rysech této didaktiky, přizpůsobuje si její jednotlivé součásti (fáze, paradigmaty, formy, metody...) takřkajíc k svému obrazu, k okolnostem v rámci svého systémového působení, tedy k tělesné výchově, sportu a pohybové rekreaci. Ve spojení s těmito okolnostmi se k didaktice vyjadřují F. Sýkora, J. Kostková a kolektiv. Za součást didaktiky považují i zkoumání objektivních a subjektivních činitelů (vlastností, struktur, vztahů) těchto okolností. (Sýkora, Kostková a kol., 1985, s. 9) Podle Dovalila a kol. didaktika v těchto okolnostech zejména zkoumá: základní kategorie a pojmy; obsah tréninku; stimulační podněty; formy, metody a postupy; činnosti a chování trenéra i sportovců. (Dovalil a kol., 2008, s. 48)

Důležitým aspektem zde je charakter tělesné kultury založené ve značné míře na motorické činnosti (viz. kap. 2.2). To se částečně odráží i v didaktické terminologii tělesné kultury. Ač obsahově koneckonců respektuje obecnou didaktiku, ne vždy se shoduje např. s označením některých součástí této didaktiky. K tomu přispívá i dosavadní chápání pojmu dospělý v tělesné kultuře více také akcentující biologickou (žáci, dorostenci...) a méně společenskou (ekonomickou, sociální...) věkovou kategorizaci populace. Takovéto chápání jen okrajově doceňuje úsilí o andragogické, komplexnější vymezení obsahu pojmu dospělý (viz kap. 3.4.1). To je též určitou překážkou k proniknutí pojmu androdidaktika do tělesné kultury. Přitom nejde jen o tento pojem. Především jde o jeho obsah, bezpochyby nezanedbatelný i v rámci současného společenského významu tělesné kultury.

Také vzhledem k definování obecného vymezení didaktiky nemůže být ani struktura tohoto obsahu jiná, pokud jde o tělesnou kulturu. Logika věci napovídá, že i v této kultuře se předně nelze obejít bez fází androdidaktiky: motivační, formativní a kontrolní. Víceméně to potvrzuje též M. Choutka. I když se výhradně nezmiňuje o androdidaktice, ani o jejích fázích, uvádí prvky učení, napomáhající k získání sportovních návyků a dovedností. Tyto prvky třídí na motivační, poznávací, prováděcí a kontrolní. (Choutka, 1983, s. 98) Srovnání těchto prvků s androdidaktickými fázemi

ukazuje na jejich blízkost. V rozporu s tím není ani jejich částečná terminologická odlišnost. To je průkazné i z významového srovnání, kdy je poznávací a prováděcí prvek obsahově vyjádřen v androdidaktice označením formativní fáze. Přitom uplatňování prvků event. fází v didaktice tělesné kultury je hlavně závislé na subsystémech této kultury (viz kap. 2.2.3). Částečně jiné bude toto uplatňování v tělesné výchově, ve sportu či v pohybové rekreaci.

Pokud jde o motivaci, její rozdílnost je vidět na první pohled. Ve výkonnostním sportu, zvláště profesionálním, převládá soutěživost a finanční efekt. V tělesné výchově a pohybové rekreaci je těžiště motivace především v zájmu o aktivní odpočinek, vhodné využití volného času, zdravý životní styl. Formativní stránka didaktiky (abstrahuje-li se od kvalitativních a kvantitativních faktorů učení se návykům a dovednostem) je přibližně srovnatelná v tělesné výchově, sportu i pohybové rekreaci. Například ať již se jedná o dobrovolnou tělesnou výchovu, výkonnostně sportovní parašutismus nebo cyklistiku, vždy je to spojeno s učením se, osvojením si jistých návyků a dovedností. Jinou otázkou je uplatňování kontrol, jak jsou tyto návyky a dovednosti zvládnuty. Uplatňování kontroly se v tělesné výchově, ve sportu a v pohybové rekreaci liší (neberou-li se v úvahu speciální techniky ověřování) zejména důsledností. Nejdůslednější je kontrola ve výkonnostním sportu. A to především proto, že na systematickém ověřování návyků a dovedností sportovce ve značné míře závisí jeho výkon. Na základě toho se určuje i taktika, kterou závodník nebo mužstvo volí vůči soupeřům. To ale neznamená, že kontrola návyků a dovedností je zanedbatelná v tělesné výchově nebo pohybové rekreaci. V tělesné výchově např. kontrola návyků a dovedností napomáhá předcházení úrazům cvičenců, což částečně platí i pro pohybovou rekreaci. Od tělesné výchovy se kontrola návyků a dovedností v pohybové rekreaci liší hlavně tím, že je většinou závislá na samotném, zpravidla neorganizovaném sportovci.

Bylo-li řečeno, že androdidaktická fáze (prvky) se uskutečňuje v rámci subjekt–objektivního vztahu, interakce školitele a školeného, pak to platí i v podmínkách tělesné kultury. Zvláštností tělesné kultury je, že se tento vztah, jak známo, týká sportovců. V roli školitele v této kultuře vystupuje většinou cvičitel, trenér, instruktor. Role školeného připadá na cvičence, hráče, závodníka, turistu i jinak blíže specificky neoznačeného subjektu (např. rehabilitujícího pacienta v rámci zdravotní tělesné výchovy) v tělesné kultuře. Není nutné více zdůrazňovat, že mezi

nimi (cvičitel – cvičenec...) existuje subjekt–objektový vztah. Avšak tímto vztahem, v nejobecnější rovině filozofickém, se dostupná literatura o tělesné kultuře blíže nezabývá. Tento vztah chápe apriori, přičemž jej především spojuje s osobností trenéra a stylem jeho činnosti. Průkazné to je u R. Martense, jenž styl trenérské činnosti rozděluje na: autoritativní, submisivní a kooperativní. Autoritativní styl je založen na výhradních příkazech trenéra. Submisivní styl se vyznačuje výrazným omezením rozhodovací trenérské činnosti. Kooperativní styl předpokládá těsnou spolupráci trenéra s hráči či závodníky. (Martens, 2006, s. 38 - 41) Z charakteru trenérské osobnosti vychází také její typologie T. A. Tutka a J. W. Richardsa. Podle nich (Tutko, Richards, 1977, s. 15 – 39) existuje typ trenéra: autoritářský (zdůrazňuje kázeň, vyžaduje precizní plnění úkolů, není přátelský k hráčům či závodníkům, hodně trestá, má pořádek v kolektivu, citliví jedinci mohou pod jeho vlivem v kritických herních či závodních situacích selhat...); přátelský (je oblíbený, pozitivně motivuje hráče nebo závodníky, neobává se experimentu, někdy je chápán jako „slabý“ trenér, bývá oblíben, zpravidla stmeluje kolektiv sportovců...); intenzivní (částečně je autoritářský, bývá emocionální, má sklony k dramatizaci problémů, mívá nerealistické požadavky, málokdy bývá s výkonem spokojen...); snadný (nepřipouští si problémy, rád improvizuje, bývá suverénní, ne vždy vede trénink efektivně...); chladný (převládá u něj logika, ve vztazích pragmatický, nevytváří emocionálně příznivou atmosféru...).

Z různých stylů činností a typologií trenérů je průkazné, že se většinou shodují s androdidaktickými paradigmaty. I když označení těchto stylů a typologií není totožné s androdidaktickou terminologií, obsahově jsou také založeny na subjekt–objektovém vztahu. Proto není od věci srovnání různých stylů činností a typologií trenérů s androdidaktickými paradigmaty. V zásadě všechna androdidaktická paradigmatata jsou více či méně v těchto stylech a typologiích vyjádřena. Například sociotechnické paradigma nachází částečné vyjádření v autoritativním stylu trenérské činnosti. Nebo emancipační paradigma se do určité míry mj. týká chladného typu trenéra. Blízko k sobě má také komunikativní paradigma a kooperativní styl trenérské činnosti nebo přátelský typ trenéra atd. Také toto srovnání vytváří možné předpoklady k formulování didaktiky andragogiky v rámci tělesné kultury. Přitom je nutné zohlednit subsystémy této kultury. V tělesné výchově a hlavně ve výkonnostním sportu (v němž převládá soutěživost...) může mít sociotechnické paradigma tendenci více se prosadit než v pohybové rekreaci. Naopak v pohybové rekreaci (v níž převládá zájem o aktivní odpočinek, zdravý životní styl...) pak mohou

mít tendenci více se prosadit emancipační (např. ve fitcentrech) a komunikativní (např. v turistice) paradigmatu.

Jestliže se v rámci tělesné kultury androdidaktická paradigmatu zvláště vztahují k osobnosti trenéra, pokud jde o formy je tomu částečně jinak. Tyto formy se v tělesné kultuře také vztahují k problematice tréninku, nikoliv ale výhradně z andragogického hlediska. (Dovalil a kol., 2008, s. 43 – 44) Přitom trénink je v tělesné kultuře považován za specifický způsob vyučování. Didaktické formy tréninku jsou v ní rozlišeny na organizační, sociálně interakční a metodicko–organizační. Organizační forma vymezuje trénink (tréninkovou jednotku) časově (roční, měsíční... tréninkový cyklus), místně (tělocvična, hřiště...) a obsahově (rozcvička, nácvik taktiky...). Sociálně interakční forma vymezuje vztah mezi sportovci (trenér – závodník...). Metodicko–organizační forma se týká tzv. cvičení na stanovištích a kruhového provozu. Cvičení na stanovištích znamená, že jednotlivec nebo skupina plní plánovaný program na určitém místě (např. na hřišti). Kruhový provoz předpokládá plnění plánovaného programu jednotlivcem nebo skupinou postupně na několika stanovištích (např. rozcvička se koná v tělocvičně, kondiční běh v přírodě, nácvik dovedností na hřišti, přičemž družstvo je rozděleno do několika výkonnostních skupin, které se na jednotlivých stanovištích střídají).

S takovým pojetím didaktických forem nejspíš koresponduje androdidaktický názor na jejich třídění podle délky trvání, prostředí, orientace... vzdělávání. I tady však platí, že tyto formy nelze uplatnit v tělesné kultuře bez přihlédnutí k jejím jednotlivým subsystémům, k jedinečnosti tělesné výchovy, sportu a pohybové rekreace. Z tohoto úhlu pohledu je potřebné v tělesné kultuře také zvážit uplatnění androdidaktického rozdělení forem na přímé, distanční, kombinované a sebevzdělávací (přičemž není podmínkou striktně zachovat jejich označení). Výkonnostní sport se v současnosti převážně neobejde bez přímé (kopaná...), případně kombinované (maratón...) formy tréninku. To již ale nemusí vždy platit v tělesné výchově nebo v pohybové rekreaci, kde je možno trénovat „distančně“ (kondiční gymnastika...) nebo „sebevzdělávací“ formou (cykloturistika...). Nicméně i tyto dvě formy mohou být uplatněny ve výkonnostním sportu (golf...).

Ve srovnání s formami jsou obecné zásady didaktiky andragogiky abstraktní. Avšak, alespoň v rámci tělesné kultury, jen částečně. Tím, že mohou napomáhat

tělesné kultuře v uskutečňování určitého záměru (zvítězit v turnaji, upevnit si zdraví, aktivně relaxovat...) nabývají konkrétnějšího charakteru. To do jisté míry ovlivňuje i vymezení didaktických zásad (principů) v tělesné kultuře. Přestože její odborná literatura v tomto vymezení nebere příliš na vědomí věkové zvláštnosti dospělých, poznatky v ní uvedené mají potenciální platnost i pokud jde o androdidaktiku v rámci tělesné kultury. To se týká také Martnesových poznatků k tréninkovým principům. (Martens, 2006, s. 291 – 293)

Předně se tyto poznatky zabývají principem specifičnosti. V jeho rámci se upřednostňuje, aby i trénink např. fyzické zdatnosti byl spjatý s příslušnou specifikací sportovce (v posilování ramen basebalových nadhazovačů by měly sloužit méně činky a více nadhozy míčů apod.). Jiný princip - postupného zatížení - vede k takovému tréninku, aby navazoval na dosaženou kondici sportovce a v souladu s ní ji pomáhal dál rozvíjet. S tím souvisí i princip postupných kroků, regulující rychlost kondičního zatížení, která může sportovci škodit, jeli příliš vysoká, nebo naopak velmi nízká. Princip stagnace tělesné zdatnosti odráží fakt, že se účinnost pravidelného tréninku úměrně nezvyšuje. Po určité časové tréninkové jednotce se tato účinnost snižuje, sportovec dosahuje svého genetického limitu. Princip variability předpokládá střídání různých aktivit. To není v rozporu s principem specifičnosti, ale v souladu s ním. Změna v tréninku je prostředkem, jak se vyvarovat stereotypu, který může vést k oslabení psychické i fyzické zdatnosti. Reverzibilní princip je jakousi pojistkou proti výraznému poklesu tělesné zdatnosti, přeruší-li sportovec trénink. Podle tohoto principu by mělo být přerušení tréninku nikoli absolutní, ale pokud možno odpovídající potřebě odpočinku, rekonvalescenci a podobně. Poznatky ukazují, že není-li trénink bezesbýtku přerušen, sportovec se rychleji vrací „do normálních kolejí.“ Těžištěm principu individuálního přístupu je osobnost sportovce. Znalost vlastností této osobnosti a jejich vhodné využití může příznivě ovlivnit sportovní výkon. Také princip přiměřenosti ovlivňuje výkon. Jeho uplatnění přispívá k tomu, aby trénink byl všestranně v souladu s osobností sportovce, odpovídal jeho fyzické i psychické připravenosti.

I Choutkovo vyjádření se k principům obsahově odráží tréninkovou problematiku. (Choutka, 1983, s. 113 – 115) Je však více zobecňující, takže některé již uvedené principy částečně shrnuje pod jedno označení. To je zřejmé i z Choutkova rozdělení na principy: všestrannosti; systematičnosti; postupně se

zvyšujícího zatížení; cykličnosti. Princip všestrannosti je chápán v jednotě se specializací. Všestrannost předpokládá tělesnou, technickou, taktickou a psychickou přípravu, jež napomáhá sportovní specializaci. Princip systematickosti vyjadřuje požadavek plynulosti tréninku, střídání zatížení a odpočinku, respektování osobnosti sportovce. Princip postupně se zvyšujícího zatížení vychází z předpokladu, že systematickým tréninkem se zvyšují funkční možnosti organismu a tedy i výkon. Princip cykličnosti bere v úvahu rytmický charakter činnosti lidského organismu (biorytmus), v níž projevující se zákonité změny rovněž ovlivňují sportovní výkon. Zároveň tento princip vyjadřuje cyklický charakter tréninku, určitou posloupnost střídání zatížení a zotavení.

Nejen co do obsahu, ale i co do označení se androdidaktice do jisté míry přibližuje také Dovalilova charakteristika tréninkových principů, které spolu s ostatními mohou být podnětným východiskem k formulování didaktiky andragogiky v rámci tělesné kultury. (Dovalil a kol., 2008, s. 44 – 45) Jedná se o principy: uvědomělosti; názornosti; soustavnosti; přiměřenosti; trvalosti. Princip uvědomělosti akcentuje motivaci a aktivitu sportovce, úsilí o spojování jeho dříve osvojených návyků a dovedností s novými. Princip názornosti zvýrazňuje široké pojetí smyslové zkušenosti. Princip soustavnosti předpokládá postupné a pravidelné osvojování si návyků a dovedností. Princip přiměřenosti požaduje, aby obsah i rozsah získaných návyků a dovedností odpovídal možnostem toho kterého sportovce. Princip trvalosti, založený zejména na opakování, napomáhá dlouhodobému uchování návyků a dovedností.

Neméně podnětným východiskem k formulování didaktiky andragogiky v rámci tělesné kultury může být i otázka tréninkových metod. Podle Dovalila tréninkové metody představují teoretický model určitých operací v prostoru a čase, opakovaně využitelný v plnění sportovních úkolů. Vzhledem ke skladební různorodosti sportovního tréninku, rozličné jsou i jeho metody. Strukturu tohoto tréninku tvoří kondiční, psychické, taktické, technické a jiné prvky, které ovlivňují také četnost tréninkových metod. Volba těchto metod je podmíněna konkrétním tréninkovým úkolem i charakterem disciplíny, věkem sportovce, jeho výkonností atd., jakož i dovedností cvičitele, trenéra, instruktora. (Dovalil a kol., 2008, s. 109 – 110) K takovéto různorodosti přihlíží i Choutkovy poznatky rozlišující metody tělesné, technické, taktické, psychologické a funkční tréninkové přípravy. K tomu se řadí i

metody výchovné, uplatňované rovněž v rámci tréninku. (Choutka, 1983, s. 110 – 111) Veškerá tato příprava je v zásadě podle autora založena na slovní (psané), názorné a praktické informaci. Z toho vychází jeho základní členění metod, které rozlišuje na slovní, názorné a praktické. Slovní metoda se používá ve výkladu techniky či taktiky, v rozboru nedostatků a podobně. Názorná metoda většinou slouží k doplnění slovní a to skicou, fotografií, videem atd. Praktická metoda je v rámci tréninku nejtypičtější a nejdůležitější. Zpravidla jejímu uplatňování předchází slovní výklad a názorná ukázka, přičemž po tomto uplatnění následují připomínky k případným nedostatkům v plnění praktického tréninkového úkolu (s tím částečně souvisí i určitý odborný spor o uplatňování komplexní nebo analyticko–syntetické metody, tedy, má-li si sportovec daný tréninkový úkol osvojit v celku či po částech).

Srovnání tohoto základního členění metod s androdidaktickými dokládá jejich jistou příbuznost. Androdidaktické teoretické, teoreticko–praktické a praktické metody jsou v mnohém srovnatelné se slovními, s názornými a praktickými tréninkovými metodami. I to vytváří vhodné předpoklady k formulování didaktiky andragogiky v rámci tělesné kultury. Platnost metod této didaktiky se v různé míře vztahuje ke všem subsystémům tělesné kultury. Intenzita jejich uplatňování se však liší, jde-li o trénink či např. školení rozhodčích. Zatímco v tréninku je značný čas věnován uplatnění praktické metody, na školení rozhodčích bude ve stejné míře využit slovní projev doprovázený názorností. Tedy, vyjádřeno androdidakticky, na školení rozhodčích bude převládat teoretická i teoreticko–praktická metoda a v tréninku praktická.

I v andragogice, jejím vztahu k tělesné kultuře představuje metoda, jakož i jiná součást didaktiky, prostředek k dosažení cíle, s nimiž je spjat smysl této kultury (zvíťezit, aktivně relaxovat, uzdravit se...). Kromě toho je cíl i důležitou didaktickou součástí andragogiky. A to zejména ve své předpokládané dočasné ideální podobě, kdy je, obrazně řečeno, v rámci tělesné kultury majákem, aby dospělý sportovec bezpečně směřoval k přístavu. Toto směřování lze označit za didaktický aspekt pojmu cíl v andragogice, jejím vztahu k tělesné kultuře. Avšak teorie tělesné kultury se většinou tímto pojmem ve spojení s didaktikou příliš nezabývá.

K výjimkám patří Martensovy názory na něj. Přestože se tyto názory (Martens, 2001, s. 1 - 30) hlavně orientují na mládežnické kategorie, mohou být podnětné i pro

andragogiku v jejím vztahu k tělesné kultuře. Modifikované z hlediska tohoto vztahu Martensovy názory předně vyjadřují ambice dospělých sportovců, kteří si kladou za cíl zvítězit v určité disciplíně. Za důležité tyto názory také považují rozvíjení aktivního zájmu lidí o tělesnou kulturu s cílem, aby přispěla k jejich fyzickému a psychickému zdraví i k navázání mezilidských vztahů ve společnosti. Takto chápané cíle nejsou v rozporu s obecnou androdidaktikou. Zahrnují v sobě jak individuální a skupinové, tak globální cíle. Rovněž je možné tyto cíle strukturovat z hlediska obecnosti, specifčnosti, délky plánovaného období atd. Také lze na ně uplatnit kritéria androdidaktických cílů: komplexnost, konzistentnost, kontrolovatelnost, přiměřenost, a to pokud jde nejen o obsah, ale i o označení těchto kritérií.

3.5 Podíl vybraných státních a jiných orgánů i organizací včetně masmédií a Evropské unie na utváření se vztahu andragogiky a tělesné kultury u nás

Jak je z předešlého zřejmé, andragogika si teprve hledá cesty k formulování svého vztahu k tělesné kultuře. Vznikla a rozvíjela se také v rámci tělesné kultury (viz kap. 3.3) a úkolů, které tato kultura plnila a plní ve společenském vývoji, v utváření komplexní osobnosti člověka a s ní spjatém zdravém životním stylu (využití volného času, aktivní odpočinek atd.). To napomohlo a napomáhá k více či méně vědomému formování andragogiky ve vztahu k tělesné kultuře. V současnosti k tomuto formování mohou významně přispět také některé státní a jiné orgány i organizace včetně masmédií a Evropské unie. K podílu na tomto formování mají historické, teoretické, politické, organizační a jiné předpoklady. Avšak tento podíl si zatím některé státní a jiné orgány i organizace včetně masmédií ne vždy dostatečně uvědomují. Většinou jej chápou v celku se svým veškerým podílem na tělesné kultuře, bez diferenciací různých potřeb a zájmů včetně andragogických. Přesto autorka této práce učinila pokus dospět k několika původním poznatkům o podílu státu, občanských sdružení, soukromého sektoru, masmédií i Evropské unie na formujícím se vztahu andragogiky a tělesné kultury u nás.

3.5.1 O podílu státu a samosprávných orgánů na vztahu andragogiky a tělesné kultury

Východisko k nastolené problematice je v současnosti bezpochyby možné hledat ve vládním usnesení č. 2 z roku 1999. Součástí tohoto usnesení je Koncepce státní politiky v tělovýchově a sportu v České republice (dále jen Koncepce). Tato Koncepce předně kriticky zhodnotila dosavadní úroveň tělesné kultury. Ve spojení s tím pak vytyčila úkoly týkající se tělesné kultury ve školství, v občanských sdruženích, ve státní reprezentaci (včetně výběru talentů) a v soukromém sektoru. Na podporu plnění těchto úkolů vládní usnesení také uložilo státním orgánům, především ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), připravit příslušné programy, zásady a zákony. (Srovnej: Koncepce státní politiky v tělovýchově a sportu v České republice, 1999)¹

I když v tomto usnesení není podíl státu a samosprávných orgánů na andragogice v rámci tělesné kultury zmíněn, obsažen je v něm implicitně. Existence tohoto podílu je zde zřejmá z charakteru úkolů vytyčených Koncepcí. Proto se tento podíl odrazil též v programech, zásadách a zákonech uložených vládním usnesením ke zpracování státním orgánům. Tyto programy, zásady a zákony, které byly exekutivními nebo zákonodárnými orgány již přijaty, lze považovat i za páteř podílu státu na formování vztahu andragogiky a tělesné kultury.

V rámci toho má klíčovou úlohu Národní program rozvoje sportu pro všechny v České republice (dále jen Národní program). Cílem Národního programu je výrazně přispět k celoživotní pohybové aktivitě co největšího počtu občanů včetně zdravotně postižených. (Srovnej: Národní program rozvoje sportu pro všechny v České republice, 2000) A to z nejrůznějších důvodů: sociálních, zdravotních, rekreačních, ekonomických, výchovných, vzdělávacích, seberealizačních, estetických atd. Také proto Národní program oslovuje školy, občanská sdružení i komerční sféru, které se orientují na tělesnou kulturu. Přitom neupřednostňuje organizovanou tělesnou kulturu. Stejný význam jako jí přikládá neorganizované tělesné kultuře. Nikoliv ale jenom proto, že organizovaná tělesná kultura je dosud nedostatečně materiálně

¹ V návaznosti na to MŠMT nyní připravuje Koncepci státní podpory sportu v České republice. Její závěry, především pokud jde o hodnocení dosavadní úrovně tělesné kultury u nás, v mnohém korespondují s vládním usnesením č. 2 z roku 1999. (Srovnej: Koncepce státní podpory sportu v České republice, 2009)

vybavena. Též i proto, že část populace je odrazována od organizované tělesné kultury současným, někdy přeorganizovaným způsobem života.

Již z názvu Národního programu je jasné, že je adresován všem občanům. Tedy i dospělým, jimž je v něm věnována značná pozornost. Zvláště, pokud jde o jejich pohybovou aktivitu v neorganizované tělesné kultuře. Tato aktivita, jak bylo řečeno, v rámci dospělé populace převažuje. To však neznamená, že není v Národním programu brána v úvahu i organizovaná tělesná kultura dospělých, která ale z různých důvodů, hlavně ekonomických, stagnuje. K překonání toho by se také měla vyčlenit část prostředků z veřejně prospěšných programů.

Tyto i některé jiné problémy zdůrazněné Národním programem jednoznačně ukazují, že jejich zdárné řešení se neobejde také bez andragogiky, jejího vztahu k tělesné kultuře. Ve školách tato kultura, má-li odpovídat současným sociálním, zdravotním, výchovným vzdělávacím i jiným požadavkům na ni kladeným, prvořadě předpokládá vzdělané pedagogy, soustavně si doplňující nové poznatky, které jsou v souladu s potřebami a zájmy společenského vývoje. To by se nepochybně mělo významně odrazit i v andragogice, jež je nezastupitelná i v celoživotním vzdělávání pedagogů tělovýchovné aprobace. Neméně významně by se měl v andragogice odrazit i požadavek Národního programu, aby k rozvoji tělesné kultury účinněji přispěla také občanská sdružení, zejména tělovýchovného a sportovního charakteru. Příspěvek těchto sdružení je možné chápat v andragogice dvojedinně. Aby v nich napomáhala nejen zdravému životnímu stylu, aktivnímu odpočinku dospělých atd., ale i přípravě cvičitelů aj., bez jejichž převážně dobrovolné činnosti nemůže tělesná kultura v občanských sdruženích existovat.

Také existence neorganizované tělesné kultury vzpomenuté Národním programem je bez andragogiky ohrožena. Jen pouze zdánlivě se tato kultura netýká andragogiky. Tím, že je neorganizovaná tělesná kultura spjata se značnou částí dospělých, nemůže se zcela minout s andragogikou. Tato andragogika se větší či menší měrou podílí na utváření neorganizované tělesné kultury. Ať již přispívá k vzdělávání instruktorů, trenérů apod. (např. ve fitcentrech), nebo participuje na přípravě obsahu neorganizované tělesné kultury. Určitá část této přípravy (např. budování národopisných turistických stezek) přepokládá i andragogické poznatky.

Tyto poznatky nelze opomenout ani v komerční sféře, rovněž zmíněné Národním programem (např. v soukromých kursech potápění navštěvovaných i dospělými).

Jestliže Národní program oslovuje bez rozdílu všechny občany, Zásady komplexního zabezpečení státní sportovní reprezentace, včetně systému výchovy sportovních talentů (dále jen Zásady), navazující na Koncept, jsou určeny pouze jisté části těchto občanů. Jak je patrné z názvu, Zásady se týkají sportovní reprezentace a výchovy možných talentů k této reprezentaci. Jak je rovněž patrné z názvu, charakteristickým rysem Zásad je snaha o vyjádření se k dané problematice komplexně. (Srovnej: Zásady komplexního zabezpečení státní sportovní reprezentace, včetně systému výchovy sportovních talentů, 1999) Tato komplexnost zahrnuje přípravu sportovních talentů ve specializovaných základních a středních školách (rozšířené vyučování tělesné výchovy v některých základních školách a sportovní gymnázia) i v resortních sportovních centrech. Úkolem těchto center je systematicky se podílet na všestranné péči a kvalitní sportovní přípravě talentované mládeže (moderní tréninkové metody, materiální vybavení, ubytování, stravování, zdravotní servis atd.). Výrazné místo v Zásadách pak zaujímá státní sportovní reprezentace, jejíž podpora je všestranná. Zahrnuje problematiku sportovní přípravy, účasti na vrcholných světových soutěžích, sociálního zabezpečení, lékařské péče atd.

Jak v podpoře talentů, tak reprezentantů nemůže být sporu také o roli andragogiky, přesto, že se o této roli Zásady nezmiňují. V podpoře talentů, i když se většinou jedná o mládež, se tato role týká hlavně celoživotního vzdělávání a učení se pedagogů tělesné výchovy a trenérů příslušných sportovních disciplín. Jinak je tomu v reprezentaci, jež tvoří nejen mládež, ale ve velké míře také dospělí. Proto je tady potřeba spjatosti s andragogikou naléhavější. A to pokud jde nejen o trenéry a jejich nutnost celoživotního vzdělávání¹, ale všechny sportovce. Jak je všeobecně známo, především vrcholoví sportovci někdy mívají problémy např. s profesním uplatněním po skončení své závodnické či hráčské kariéry. Řešení těchto problémů je závislé i na andragogice, která je zde potenciálně spjata nikoliv jen s výchovnými a

¹ Na to reaguje i připravovaná Koncepce státní podpory sportu ČR, která předpokládá vytvoření podmínek k vzdělávání dobrovolných i profesionálních pracovníků v tělesné kultuře, aby odpovídalo evropskému standardu. (Koncepce státní podpory sportu v České republice, 2009, s. 17)

vzdělávacími otázkami sportovního charakteru. Zahrnuje také otázky vztahující se k širšímu pojetí andragogiky, k péči o vrcholové sportovce včetně personalistiky¹.

Jak Zásady, tak Národní program našly svůj výraz také v zákonné normě, jež představuje jisté završení Koncepce. (Srovnej: Zákon č. 115/2001 Sb., 2001) Tato norma vymezuje základní pojmy, upravuje exekutivní a materiální vztahy v tělesné kultuře včetně sankcí za jejich porušení, definuje povinnosti, kompetence a úkoly ministerstev, krajů a obcí. Některé z těchto povinností, kompetencí či úkolů se částečně vztahují i k andragogice (např. MŠMT rozhoduje o akreditaci sportovních vzdělávacích zařízení pro trenéry, rozhodčí... nebo kraje a obce mají za úkol pečovat o rozvoj sportu pro všechny). Přesto není odborná veřejnost s touto normou plně spokojena. Svědčí o tom i Bosákovo vyjádření, že tato norma nepřináší nic nového, co by nebylo zakotveno v jiných zákonných opatřeních. (Bosák, 2006, s. 80) Do určité míry je s tím možno, i pokud jde o problémy spojené s andragogikou v jejím vztahu k tělesné kultuře, souhlasit. Zkušenosti ukazují, že tyto problémy více či méně souvisejí také s materiálními podmínkami, v nichž je naše tělesná kultura ve svém celku, jak známo, pod průměrnou evropskou úrovní. Ne vždy je u nás dostatečná finanční podpora tělesné kultury orgány státní správy (nikoliv pouze nyní, v hospodářské krizi, ale i před ní), dlouhodobě jsou nedoceněni dobrovolní pracovníci (cvičitelé, trenéři...) v této kultuře, přetrvává letitý nedostatek sportovišť atd.

Jinou důležitou zákonnou normou, vytvářející podmínky k podílu státu na andragogice v rámci tělesné kultury je novela Živnostenského zákona. Tato novela, k níž dala podnět Koncepce, se v rámci tělesné kultury vztahuje k andragogice bezprostředněji. A to pokud jde o vzdělávací činnost trenérů, cvičitelů, rozhodčích a jiných. Zejména novela Živnostenského zákona vymezuje, kdo může tuto činnost vykonávat a za jakých podmínek. Spolu s tím také určuje vzdělávací zařízení, která je nezbytná absolvovat k provozování této činnosti a získat tak k ní akreditaci o odborné způsobilosti. (Výtah z Metodického pokynu MPO č. 11/2000, 2009, s. 1, 3) V návaznosti na to je stát oprávněn kontrolovat příslušná akreditovaná pracoviště, čímž se vytvářejí též určité předpoklady k jeho podílu na andragogice v rámci tělesné kultury.

¹ K tomuto řešení též vyzývá připravovaná Koncepce státní podpory sportu ČR apelující, aby programy sportovní přípravy, kluby i vzdělávací instituce věnovaly pozornost tzv. duální kariéře sportovců. (Koncepce státní podpory sportu ČR, 2009, s. 17)

Zvláště významný je pak takovýto podíl, který stát může uplatňovat prostřednictvím Státního rozpočtu ČR. Ačkoliv Státní rozpočet, jenž je rovněž zákonnou normou, nespecifikuje tento podíl ve zvláštní položce, je možné jej částečně odvodit z příslušných výdajových okruhů. Tyto okruhy jsou dva: prvním je Státní reprezentace a druhým je Tělovýchova. (Vosyka, 2006, s. 110 - 111) Přibližně první okruh se vztahuje, názorně vyjádřeno, k financování úkolů Zásad a druhý Národního programu. Protože, jak bylo již ukázáno, Zásady a Národní program jsou spjaté také s andragogikou a jejím vztahem k tělesné kultuře, měla by to adresněji zohlednit i část finančních prostředků ze Státního rozpočtu ČR.

K této části je možné hypoteticky připočítat finanční prostředky určené ze Státního rozpočtu ČR také na vysoké a vyšší odborné školy orientované na tělesnou kulturu. Tyto školy, jak v rámci svého řádného, tak i doplňujícího učebního programu, ve značné míře připravují cvičitele, trenéry, instruktory atd., jejichž činnost je nebo bude alespoň částečně spojena v rámci tělesné kultury i s andragogikou. K těmto školám především patří: pražská Fakulta tělesné výchovy a sportu UK, olomoucká Fakulta tělesné kultury UP a brněnská Fakulta sportovních studií MU, jejichž zřizovatelem je stát. Na všech těchto fakultách se studijní programy a obory vztahují, i když různým dílem, také k andragogice v rámci tělesné kultury. Především tím, že napomáhají vzdělávání odborníků v tělesné kultuře, zejména z řad mládeže, kteří budou mít možnost působit i v rámci dospělé populace. A také tím, že participují na přípravě nejrůznějších kursů, seminářů, konferencí, publikací atd., které jsou převážně určeny odborníkům z tělesné kultury ať již profesionálního a zájmového, nebo zdravotního zaměření.

Například absolventi pražské fakulty (www.ftvs.cuni.cz/programy.php, 2009, s. 1 – 6) v oboru Tělesná výchova a sport se zaměřením na vzdělávání získávají kvalifikaci k působení ve sportovních klubech, v tělovýchovných zařízeních, ve fitcentrech, v cestovních kancelářích i v kulturních a rekreačních centrech volného času. Rovněž je možné v tomto oboru získat vzdělání týkající se tělesné kultury v ozbrojených složkách, která je v nich součástí průběžné profesní přípravy. K dospělým se na této fakultě vztahuje i obor specializující se na zdravotní tělesnou kulturu. Jeho absolventi získávají způsobilost k povoláním fyzioterapeut nebo protetik, která jsou částečně spjata např. s kinantropologickým vzděláváním většinou dospělých pacientů. Bezprostředně se pak fakulta hlásí k andragogice v rámci

tělesné kultury svým Centrem celoživotního vzdělávání. Jeho součástí je i Univerzita 3. věku s dvouletým programem studia. (www.ftvs.cuni.cz/verejnost/czv/2/univerzita-3-veku.htm, 2009, s. 1)

Obdobně jako pražská se orientuje i olomoucká fakulta (www.upol.cz/fakulty/ftk, 2009, s. 1), jež se profiluje též obory Rekreatologie a Ochrana obyvatelstva, které svým významem mají zejména co říct dospělým a jejich vzdělávání. Tato fakulta v rámci oboru Aplikovaná tělesná výchova umožňuje studium i zdravotně postiženým. To se může příznivě odrazit také v andragogice a jejím vztahu k zdravotní tělesné kultuře. Absolventi oboru Aplikované tělesné výchovy mohou působit v této kultuře s lepším pochopením rozličných aktivit i zdravotně postižených dospělých spoluobčanů.

Brněnská fakulta (www.fsps.muni.cz/pges.onas.php, 2010, s. 1) ve svém obsahovém zaměření, které je v mnohém srovnatelné s orientací příslušné pražské a olomoucké vysoké školy, zvláště zdůrazňuje svůj podíl na zdravém způsobu života. Tento podíl považuje v současném společenském vývoji za nezbytný. Je jen logické, že v rámci toho nelze abstrahovat ani od andragogiky, nezastupitelné v celoživotním učení i o zdravém způsobu života.

Zdraví a s ním související problematika patří ve spojení s tělesnou kulturou k prioritám státu. (Srovnej: Koncepce státní politiky v tělovýchově a sportu v České republice, 1999) Na základě obecně známých poznatků je možné z hlediska tohoto spojení uvažovat i o podílu státu na andragogice v rámci zdravotní tělesné kultury. A to nejen pokud jde o preventivní a rehabilitační činnost zdravých nebo dočasně (po úrazu apod.) nemocných dospělých občanů. Avšak i pokud jde o tělovýchovnou, sportovní a pohybově rekreační činnost dospělých, trvale zdravotně postižených. Jak ukazuje praxe, stát se může podílet na andragogice v rámci zdravotní tělesné kultury např. zřizováním a provozem rehabilitačních zařízení (Kladruby...), budováním vozíčkářských stezek (Krkonose...) nebo podporou přípravy tělesně postižených sportovců na jejich mezinárodní soutěže (paralympiády...).

Stejně významně jako se zdravotní problematikou je v našem státě a s jeho garancí spojena tělesná kultura s brannými složkami, předně s armádou. Vzhledem k plné profesionalizaci armády je v ní tato kultura také součástí pravidelné a

soustavné profesní přípravy, jež má všechny hlavní rysy vzdělávání dospělých. Tělesná kultura tak přispívá k profesionální přípravě vojáka. (Přívětivý, 2001, s. 172) To představuje vojensko–odbornou připravenost, tělesnou zdatnost, psychickou odolnost a schopnost sociální adaptace. Není pochyb, že tady má své místo také andragogika. Podíl státu na ní je zejména v kompetenci ministerstva obrany, velitelů a instruktorů příslušných vojenských jednotek.

Spojení státu s tělesnou kulturou se ale nevyčerpává jen v centrálním rámci, jako je to např. nezbytné, pokud jde o brannou politiku. Ze zákona (Zákon č. 115/2001 Sb., 2001, § 5 a 6) jsou odpovědný za tělesnou kulturu (organizovanou i neorganizovanou) také kraje a obce. Tato odpovědnost se zejména týká plnění úkolů Národního programu a Zásad (konkrétně přípravy sportovních talentů), péče o zdravotní tělesnou kulturu i zabezpečení materiálních podmínek z finančních rozpočtů krajů a obcí. Vliv na tělesnou kulturu se v krajích a obcích uskutečňuje prostřednictvím: samosprávy – výborů pro výchovu, vzdělávání a zaměstnanost (tyto výbory si mohou zřídit komise sportu a mládeže, složené ze zástupců samosprávy, občanských sdružení, škol, domů dětí a mládeže); krajských úřadů – odborů školství, mládeže a tělovýchovy; obecních úřadů – referátů školství, mládeže a tělovýchovy.

Stejně jako v centrálním rámci, také na úrovni krajů a obcí není důsledně vymezen jejich podíl na tělesné kultuře dospělých. Tento podíl je kraji a obcemi veřejnosti předkládán, obdobně jako centrálními státními orgány, tak, že z něj není blíže známo, co se vztahuje k mládeži a co k dospělým. I to se částečně odráží na pojetí andragogiky v jejím vztahu k tělesné kultuře. Tato andragogika zatím není v povědomí krajů a obcí dostatečně vnímána jako jeden z nezbytných předpokladů rozvoje tělesné kultury dospělých. Prvním krokem k překonání toho je, že i když kraje a obce, podobně jako centrální státní orgány, většinou ještě neuvažují o významu andragogiky v rámci tělesné kultury, aktuálnost problémů, k jejichž preventivnímu řešení může také tato andragogika přispět, si již začínají vážně uvědomovat¹.

¹ Jak známo, k těmto problémům např. patří vysoké procento civilizačních chorob u nás a s nimi spjaté nepříznivé dopady na ekonomiku, zdravotnictví atd.

3.5.2 O podílu občanských sdružení na vztahu andragogiky a tělesné kultury

Existenci občanských sdružení programově spjatých s tělesnou kulturou, stejně jako jiných, vymezuje zákon č. 83/1990 Sb. Tento zákon pojednává o sdružování občanů v nejrůznějších společenských činnostech včetně tělesné kultury. Na základě jeho přijetí pozbyl platnost zákon č. 68/1956 Sb. o organizaci tělesné výchovy. Tím došlo k zániku tzv. jednotné tělovýchovy a vytvořily se podmínky k její transformaci. V rámci této transformace se utvářela občanská sdružení rozličně se orientující na tělesnou kulturu. Mnohá z nich navázala na svoji předchozí (zejména na bývalý ČSTV a Svazarm) nebo nuceně přerušenu (např. na Sokol nebo Orel) činnost. Rovněž vznikla, i v důsledku moderních trendů v rozvoji tělesné kultury ve světě a u nás, občanská sdružení (např. Česká asociace Sport pro všechny) s novým obsahem. Tak se postupně ustavilo více než 20 tisíc klubů a jednot a přibližně 150 svazů. (Koncepce státní politiky v tělovýchově a sportu v České republice, 1999, s. 9)

Jedná se o občanská sdružení (registrovaná Ministerstvem vnitra ČR) a to samostatná, nebo tzv. střešní, která podle zásady dobrovolnosti sdružují více samostatných právnických subjektů (jako právnické subjekty nyní např. existují: Český olympijský výbor, Český svaz tělesné výchovy – sdružení sportovních svazů, Sdružení sportovních svazů ČR – technické sporty a činnosti, Česká obec sokolská, Autoklub ČR, Český střelecký svaz, Klub českých turistů, Česká asociace sport pro všechny, Asociace tělovýchovných jednot a sportovních klubů ČR, Asociace školních sportovních klubů, Český paralympijský výbor a Letecká amatérská asociace ČR). Tato sdružení jsou organizovaná jak na celostátní, tak regionální úrovni. Jejich tradičními základními články organizační výstavby jsou kluby, jednoty a oddíly. (Dvořák, 2006, s. 36 – 37) Kromě toho existuje Všesportovní kolegium ČR zastupující a hájící zájmy menších neziskových občanských sdružení, jejichž činnost v rámci tělesné kultury je výhradně nekomerční. Také proto nemá toto kolegium právní subjektivitu, přičemž občanská sdružení jsou v něm soustředěna dobrovolně. (Pošík, 2006, s. 43)

Zkušenosti ukazují, že působení tohoto kolegia, podobně jako i střešních občanských sdružení, se více soustřeďuje na legislativní a servisní a méně na tréninkovou a tedy též na výchovnou a vzdělávací činnost včetně výzkumné. (Dvořák, 2008, s. 19) To se nepříznivě odráží i v základních člancích mnoha

příslušných občanských sdružení, kde se úsilí početných dobrovolných pracovníků převážně orientuje k zajištění existenčních materiálních a finančních podmínek na úkor řešení vlastní problematiky tělesné kultury. (Koncepce státní politiky v tělovýchově a sportu v České republice, 1999, s. 10) Ačkoliv se k tomu před více než deseti lety vyjádřila Koncepce, současné zkušenosti potvrzují, že dosud se zde mnoho nezměnilo. Přitom základní články občanských sdružení, v nichž působí desetitisíce dobrovolných pracovníků, významně přispívají i k aktivitě, spolupráci a integraci občanů, většinou napříč především regionálního politického spektra. Také jsou tradiční specifickou součástí národní kultury, někdy spjaté se zájmovou uměleckou (např. hudební nebo divadelní) činností, jako je tomu v Sokole a jinde. V těchto sdruženích působí 15 až 20 % populace. (Národní program rozvoje sportu pro všechny v České republice, 2000, s. 11 - 12)

Přestože neexistuje přesný statistický údaj, kolik z této populace tvoří dospělí, na základě dostupných oficiálních údajů lze uvést, že se jedná o více než polovinu. Tedy, jak bylo již řečeno, asi o 1 200 000 lidí, což vede též k nezvratnému poznání o neoddělitelnosti andragogiky od občanských sdružení působících v tělesné kultuře. Andragogika by tady měla napomáhat dospělým hlavně k zdravému životnímu stylu, k získávání a zdokonalování nezbytných dovedností v tělesné výchově či sportu nebo pohybové rekreaci, k aktivnímu využití volného času i k uspokojení specifických potřeb a zájmů jak sportovců (vrcholových, výkonnostních, organizovaných, neorganizovaných...), tak cvičitelů, trenérů atd. Významná role v tomto směru, zejména pokud jde o počet dospělých i o jejich přípravu a působení v rámci tělesné kultury, kromě jiných, připadá Českému svazu tělesné výchovy (ČSTV), České obci sokolské (ČOS nebo Sokol) a České asociaci Sport pro všechny (ČASPV).

Posláním ČSTV je podporovat sportovní, tělovýchovnou a turistickou činnost včetně státní reprezentace a přípravy na tuto reprezentaci. (Srovnej: www.cstv.cz, 2009) Tento svaz sdružuje tělovýchovné jednoty (TJ), sportovní kluby (SK) a národní sportovní svazy (NSS). Členové TJ a SK se mohou stát evidovanými členy ČSTV. Činnost ČSTV se soustřeďuje nejen na organizovanou, ale též na neorganizovanou veřejnost zabývající se tělesnou kulturou. Obsahem této činnosti je všestrannější podpora (servis, služby...) NSS, SK a TJ i jejich členů sdružených v ČSTV, jenž prosazuje a ochraňuje jejich práva, společenské potřeby i zájmy, spolupracuje se

státními orgány, samosprávou atd., přičemž zdůrazňuje i svůj podíl na utváření zdravého životního stylu občanů. (Srovnej: Stanovy ČSTV, 2009, s. 1)

Ačkoliv počet členů ČSTV se každým rokem mění, v průměru se pohybuje kolem půldruhého miliónu. (Srovnej: Koncepce státní politiky v tělovýchově a sportu v České republice, 1999 a Koncepce státní podpory sportu v České republice, 2009) Sdružení jsou ve více než 9 tisících SK i TJ a přibližně v 10 NSS s řádným i přidruženým členstvím. Z celkového počtu členů tvoří dospělí více než polovinu (žáčky: 6 %; žáci: 14 %; dorostenky: 3 %; dorostenci: 7 %; ženy: 19 %; muži: 51 %). Přitom v posledních několika letech zájem mládeže o tělesnou kulturu klesá. (Kořan, Krasniewska, 2006, s. 49, 52, 55)

Z těchto čísel je dostatečně průkazné, že většinu členů ČSTV tvoří dospělí, jichž se různým způsobem týká (jako trenérů, závodníků atd.) také andragogika. Tato andragogika je v rámci ČSTV potenciálně spjata s tělesnou kulturou prostřednictvím trenérsko–metodických rad i jiných pomocných orgánů působících především v jednotlivých NSS. Zatímco pomocné orgány zabývající se sportovně technickými záležitostmi vykazují většinou kvalitní činnost, ne vždy tomu tak je pokud jde o problematiku výchovy a vzdělávání. Zejména v menších NSS je někdy tato problematika podceňována. (Kořan, Krasniewska, 2006, s. 50)

K jejímu řešení by mělo napomoci též školící centrum, založené v roce 2008. Nabízí škálu vzdělávacích kurzů a seminářů určených jak pro odbornou, tak širší veřejnost zabývající se tělesnou kulturou na profesionální či amatérské úrovni. Vrcholní činitelé, cvičitelé, trenéři, závodníci, hráči aj. působící v NSS, SK a TJ si zde mohou v dlouhodobějších i krátkodobějších kurzech, seminářích apod. doplnit potřebné znalosti. V současnosti se školící centrum hlavně zaměřuje na: vědecké základy tréninku; aktuální sportovní témata; ekonomicko–správní a legislativní problémy TJ a SK; doškolení učitelů tělesné výchovy. Konkrétní přednášky spojené s praktickou výukou se např. týkají: právního řešení úrazů v tělesné kultuře, kompenzačního cvičení v rámci sportovní přípravy, výživy sportujících dětí a dorostenců, psychologie snížení tělesné hmotnosti, výuky anglického jazyka pro trenéry a manažery nebo základů masáže. (TP zpravodaj 9/2009, s.15)

Školící centrum působí v rámci Vyšší odborné školy ČSTV, která se orientuje formou denního a distančního studia na vzdělávání managementu v tělesné kultuře (v NSS, TJ, SK atd.). Absolvent se po absolutoriu stává diplomovaným specialistou (Profil absolventa VOŠ ČSTV, s.r.o., 2010, s. 1) jenž, bude-li působit v oboru, který vystudoval, nutně přijde do styku i s dospělými. Také proto by nebylo od věci, kdyby též na této škole, jakož i na příslušných vysokoškolských učilištích (FTVS UK aj.), se andragogika ve vztahu k tělesné kultuře stala, alespoň informativně, součástí výuky¹.

Vycházet lze přitom z mnohaleté tradice tělesné kultury (viz kap. 3.3). Novodobé základy k této tradici byly u nás položeny založením Sokola v roce 1862. V rámci tělesné kultury se jednalo o jedno z našich prvních demokratických občanských sdružení, usilující o jednotný fyzický a duševní rozvoj člověka, a to v těsném spojení s tehdejší společenským vývojem vyznačujícím se v českých zemích, v návaznosti na národní obrození, především vlastenectvím a všeslovanstvím. I proto se již v začátcích sokolská činnost soustředila na tělesnou kulturu (tělocvik, šerm, turistiku, hasičská cvičení, střelbu, plavání, plavbu, jízdu na koni a na kole) ve spojení s širším pojetím výchovy a vzdělávání (zpěv, divadlo, společenské zábavy, přednášky atd.). Že se Sokol od svého založení zejména orientoval na dospělé, o tom svědčí také slova jednoho z jeho zakladatelů, dr. J. Grégra. V tehdejších Národních listech uvedl, že do Sokola může vstoupit každý bez rozdílu stavu. Sokol přitom označil za příležitost zdravého cvičení hlavně umělců, obchodníků, průmyslníků a některých řemeslníků, kteří v důsledku svého povolání mají málo pohybu. Zároveň ke vstupu do Sokola vyzval též studentstvo. (Kozáková, 1998, s. 12 – 14)

Od počátku bylo cvičení v Sokole vnímáno nikoli pouze samo o sobě, ale vždy v sepětí s univerzálními hodnotami člověka: se zásadovostí, sebevědomím, hrdinstvím, tolerancí, ukázněností atd. Tedy i s formováním osobnosti člověka. Tělesná kultura zde byla chápána nikoli pouze ve smyslu lidské dovednosti a zdatnosti, ale také etiky. Podle Hodaňova názoru to je zcela v souladu i s idejemi T. G. Masaryka, jenž považoval tělocvik za prostředek k tělesnému a mravnímu zdokonalování. Význam sokolství pak viděl ve výchově k poctivosti a čestnosti. (Hodaň, 2001b, s. 284)

¹ O nezbytnosti toho také svědčí, jak bylo ukázáno (viz kap. 3.4.1), ne vždy jednoznačné chápání obsahu pojmu dospělý v tělesné kultuře.

Na základě těchto i jiných idejí se v Sokole programově formovala také výchova a vzdělávací činnost, jež se ve značné míře, vzhledem k složení jeho členstva, týkala dospělých. (Srovnej: Kozáková, 1998) Tím se zároveň formovaly také předpoklady k vztahu andragogiky a tělesné kultury. Počátečním příspěvkem k tomu nesporně byla tvorba názvosloví, z něž některé pojmy přetrvaly dodnes. K ní byla hned po založení Sokola ustavena komise, jejímž členem byl např. básník K. J. Erben. Tato komise posoudila a přijala návrh názvosloví zpracovaný jedním z nejvýznamnějších činitelů Sokola, dr. M. Tyršem. Tak se dostal do rukou prvnímu sokolskému cvičitelskému sboru důležitý didaktický prostředek. Tento sbor vznikl v Praze několik týdnů po založení Sokola a původně měl k dispozici pouze nevyhovující doslovný německý překlad tělocvičného názvosloví. Sbor tvořilo 10 cvičitelů, kteří vedli 60 cvičenců. S růstem počtu cvičenců v Praze i jinde, postupně organizovaných v župách a jednotách, se utvářely nové sbory cvičitelů, o jejichž vzdělávání Tyrš léta, přes různé perzekuce úřadů, usiloval. V roce 1886 se uskutečnil první cvičitelský kurs pro muže a o šestnáct let později i pro ženy. V roce 1925 vznikla v pražském Tyršově domě cvičitelská škola s profesionálním zázemím.

Spolu s cvičiteli se časem v Sokole také zformovali tzv. vzdělavatelé, jejichž prvořadým úkolem bylo šířit Tyršovy myšlenky hlavně mezi členstvem. Kromě toho se starali i o sokolské knihovny, kulturní, společenskou a vydavatelskou činnost, přednášky k nejrůznějším tématům atd. V ústředí Sokola vznikl „přednáškový fond“, jenž vysílal lektory do venkovských jednot. Toto ústředí také organizovalo tzv. řečnické a vzdělávací školy. Důležitým prostředkem vzdělávání dospělých i mládeže v Sokole byla vydavatelská činnost. Kromě programového periodika Sokol, jenž vznikl v roce 1871, pro dospělé postupně vycházely časopisy: Sokolský věstník, Sokolice, Sokolské besedy, Cvičitel, Cvičitelka, Sokolský vzdělavatel. Mládeži pak byly postupně určeny časopisy: Poupě, Jaro, Vzkříšení, Nazdar, Jas aj. Své zpravodaje vydávaly i některé župy a jednoty.

Taková je tradice, na niž v roce 1990 navázal svou činnost, včetně vzdělávací, Sokol. Nyní se tato činnost člení na dva směry, které se v ní od vzniku Sokola zformovaly: na rekreačně pohybovou aktivitu (všeobecná gymnastika, turistika...) a na závodní sport (atletika, basketbal, judo, sportovní i umělecká gymnastika, kanoistika...). O tuto činnost metodicky, organizačně a finančně pečují dva odbory: sokolské všestrannosti a sportu. (Svatoň, 2001, s. 214 – 215) Odbor sokolské

všestrannosti sdružuje většinu členů Sokola, kteří se zabývají tělesnou kulturou hlavně z důvodů zdravého životního stylu, aktivního odpočinku, radosti z pohybu a přátelství v kolektivu. Jistým vyvrcholením toho jsou hromadná vystoupení (zejména všesokolské slety), k nimž položil základ Sokol a o nichž se ve světě hovoří jako o české škole. Také výkonných sportovců v Sokole se týkají jeho programové ideály o zdravém životním stylu, aktivním odpočinku atd., avšak důležitou roli u nich hraje i soutěživost. V současnosti se jak výkonnostním sportem, tak pohybovou aktivitou zabývá ve 14 župách a ve více než tisícovce jednot přibližně 180 000 členů Sokola. Z nich je bezmála 120 000 dospělých členů, přičemž z toho je asi 62 000 žen. (Srovnej: Málková, 2009)

Jejich vzdělávání je zde chápáno především z hlediska přípravy cvičitelů Sokola. (Srovnej: Vzdělávání cvičitelů v ČOS, 2007) Na této přípravě se podílejí: ústřední škola ČOS a oblastní střediska vzdělávání; odbory všestrannosti (ústředí, župy); odbor sportu (sportovní komise); vzdělavatelský sbor ČOS. V rámci této přípravy se získává cvičitelská kvalifikace určité odbornosti členící se na: sokolskou všestrannost; aerobik; pobyt v přírodě; jógu; turistiku; rytmickou gymnastiku; zdravotní tělesnou výchovu; tělocvik rodičů a dětí školního i předškolního věku; rytmickou a taneční pohybovou výchovu. Tato kvalifikace je rozdělena do čtyř tříd, od I., nejvyšší, až po IV., nejnižší, přičemž ji nemůže v praxi uplatnit cvičitel mladší 18 let. Kromě příslušné odbornosti se cvičitelé v rámci přípravy mj. seznamují s historií, programem a organizací ČOS, anatomii a fyziologií lidského těla, poskytnutím první pomoci, protiúrazovou prevencí, teorií pedagogiky, didaktiky a psychologie, vedením cvičenců a významem hudby v tělesném cvičení. Kvalifikační oprávnění cvičitelů má platnost pět let. Nezúčastní-li se cvičitel v pětiletém období žádné formy doškolování, oprávnění ztrácí platnost. K těmto formám patří: ústřední nebo oblastní cvičitelské srazy a semináře pohybové dovednosti.

I z toho je vidět, že zájem Sokola se hlavně soustřeďuje nikoliv k výkonnostnímu, zejména vrcholovému sportu s určující touhou po vítězství, ale k jinému aspektu významu tělesné kultury. K zdravému životnímu stylu, aktivnímu odpočinku, radosti člověka z pohybu atd., což především obsahově vymezuje vztah andragogiky k tělesné kultuře v Sokole.

To platí bezesbýtku i v ČASPV. Ačkoliv není tak hluboce zakořeněna v našich dějinách jako Sokol, její společenský význam je značný. Přestože vznikla na základě domácích potřeb a zájmů, má i svou mezinárodně podmíněnou minulost, jež je spojena zejména s novodobým olympijským hnutím a jeho demokratickými idejemi formulovanými hlavně zakladatelem tohoto hnutí Pierrem de Coubertinem. Tyto ideje výstižně připomíná i Dovalilova citace Coubertinových myšlenek vyslovených v roce 1926 (Dovalil a kol., 2004, s. 129), že nestačí, aby se každé čtyři roky s elitou okázale slavily olympijské hry. Avšak že je důležité, aby každý bez rozdílu užíval blahodárnosti olympijské kultury, která by se měla stát životní potřebou člověka, jeho základním lidským právem. Tato kultura podle Coubertina je nezbytná k harmonii mozku a fyzického pohybu, dává ženě, muži, dítěti příležitost ke zdokonalení, nehledě na jejich místo ve světě.

Zvláště na základě těchto myšlenek se postupně mezinárodně utvářelo hnutí sportu pro všechny. Označení tohoto hnutí se poprvé objevilo v šedesátých letech minulého stol. a jeho obsahem byla hlavně tělesná výchova a pohybová rekreace. (Dovalil a kol., 2004, s. 130 – 132) Zprvu živelně, později programově si vytyčilo úkol zpřístupňovat v rámci tělesné kultury nejrůznější pohybové aktivity co největšímu okruhu lidí bez rozdílu věku, pohlaví, sportovních předpokladů. Tím také reagovalo na vývoj zejména vrcholového sportu, kdy růst výkonnostní úrovně a její mediální popularizace vedly k jednostrannému vnímání tělesné kultury jako výhradní záležitosti talentu, hmotné motivace, zdatnosti, ochoty podřídít tréninku veškerý život závodníka či hráče. To se, ruku v ruce s postindustriálním společenským vývojem doprovázeným též omezením fyzického pohybu v důsledku vědecko-technického rozvoje, odrazilo také na snížení tělesné odolnosti, zvýšení nemocnosti, zhoršení celkového zdraví obyvatelstva i v jiných faktorech negativního rázu.

Především na platformě čelit těmto faktorům se zejména v rámci ekonomicky vyspělých zemí, pro něž byl v souvislosti s vědecko-technickým rozvojem typický i růst volného času obyvatelstva, začalo hnutí sportu pro všechny formovat mezinárodně. V roce 1966 se jím poprvé zabývala komise Rady Evropy. Tato komise pak v roce 1977 přijala Evropskou chartu sportu pro všechny. Hnutí sportu pro všechny se stalo záležitostí také Mezinárodního olympijského výboru (MOV). V roce 1983 byla ustanovena komise Sportu pro všechny MOV, jejímž prvním předsedou se stal J. A. Somaranch. Pod jeho vedením se dostalo hnutí sportu pro všechny

mediální a hmotné podpory, což významně přispělo k celosvětovému zájmu o pohybovou aktivitu. Na evropském kontinentě se většina států sdružila do mezinárodní a sportovní organizace (ISCA), aby koordinovala svoji činnost týkající se i sportu pro všechny.

Již samotná existence hnutí sportu pro všechny, v současnosti již s celosvětovou působností, svědčí o jeho naléhavosti i o tom, že je objektivně spjata se současným společenským vývojem. Také to vedlo k poznatku o sportu pro všechny jako o hnutí odpovídající potřebám i zájmům lidí v 21. století. Řečeno s M. Kirkebym, generálním sekretářem ISCA, tomu je hnutí sportu pro všechny zejména předurčeno svoji otevřeností, jež závisí nikoliv na kvalifikaci, výkonu, úspěšnosti atd., ale pouze na aktivním zájmu o tělesnou kulturu. (Kirkeby, 2008, s. 8) Tím se hnutí hlavně liší od výkonnostního, především vrcholového sportu, jenž je koneckonců založen na elitních jedincích.

Přitom by bylo chybou nevidět určitou spojitost mezi tímto hnutím a výkonnostním sportem. Lze souhlasit s Kalinovým názorem, že toto hnutí se vydělilo z výkonnostního sportu. (Kalina, 2008, s. 7) Důležité je k tomu ještě uvést, že se vydělilo jako „antiteze“, opak výkonnostního sportu. Také to umožnilo, aby se hnutí sport pro všechny takříkajíc postavilo na vlastní nohy a začalo se utvářet v rámci tělesné kultury jako nová, svébytná kvalita. S touto kvalitou koresponduje také Kirkebyho myšlenka, že hnutí sportu pro všechny neprodukuje medailisty, ale podílí se na formování lidí a společnosti, tedy lidského kapitálu. (Kirkeby, 2008, s. 10 – 11) Proto také odmítá názory některých činovníků nebo politiků přirovnávající hnutí sportu pro všechny k základně pyramidy. Špička této pyramidy podle nich pak představuje vrcholový sport. Domyslí-li se tyto názory nezávisle na Kirkebym, hnutí sportu pro všechny by tak bylo odsouzeno do role jakési zásobárny elitních sportovců. Tím ale není řečeno, že by hnutí sportu pro všechny mělo bránit talentům v uplatnění ve vrcholovém sportu. Rozdíl mezi sportem pro všechny a vrcholovým je v jejich odlišných obsahových a programových kvalitách.

To, co charakterizuje kvalitu sportu pro všechny je také jeho spojení s celoživotním učením. Ve srovnání se vztahem celoživotního učení a výkonnostního sportu je toto spojení těsnější. Oporu k tomuto tvrzení je možné nalézt i v Kirkebyho zmíněné myšlence, že hnutí sportu pro všechny je významným příspěvkem k rozvoji

lidského kapitálu. Vezme-li se přitom v úvahu, že důležitým předpokladem rozvoje lidského kapitálu je i celoživotní učení (viz kap. 1.2), pak je těsné spojení tohoto učení s hnutím sportu pro všechny zřejmé. Zejména díky výchovné a vzdělávací funkci tělesné kultury tvoří sport pro všechny součást celoživotního učení. Hlavně tím, že učí nejen zdravému životnímu stylu, ale podílí se na celkovém formování osobnosti člověka, na tvorbě kultury, především tělesné, která má schopnost mj. kompenzovat v důsledku nynější elektronizace mnohdy jednostranné profesní zátížení lidí.

Na ideu sportu pro všechny, tedy nové kvality tělesné kultury ve světě, navázala také naše občanská sdružení jako Sokol, Orel a některá další. Tato idea se stala i jedním z důležitých východisek vzniku ČASPV. Tomuto vzniku předcházela dlouholetá činnost Svazu základní tělesné výchovy (SZTV). V roce 1974 byl SZTV přejmenován na Čs. svaz základní a rekreační tělesné výchovy. Se zánikem jednotné tělovýchovy se na základech tohoto svazu začala v roce 1992 utvářet ČASPV. (Srovnej: Profil ČASPV, 2009) V současnosti ČASPV koordinuje činnost nejrozmanitějších aktivit tělesné kultury: všeobecné gymnastiky, rekreačních sportů, aerobiku, rytmické gymnastiky, jógy, zdravotní tělesné výchovy, pohybu v přírodě, tělovýchovných vystoupení aj., většinou rozdělených podle věkových kategorií (děti, mládež, ženy, muži, senioři), specializovaných činností (vhodných např. výhradně pro ženy nebo muže) atd. (Srovnej: Činnost v ČASPV, 2009) Těmito aktivitami se zabývá asi ve 2000 odborech (oddílech) více než 250 000 členů ČASPV, z nichž je přibližně 175 000 dospělých. Tyto členy vede asi 10 000 cvičitelů (včetně instruktorů...) rozdělených do čtyř kvalifikačních tříd. (Srovnej: Ze zprávy předsedy ČASPV doc. ing. Jiřího Laurence, CSc., 2005; Kalina, 2008)

Na základě toho nelze pochybovat o podílu ČASPV na formujícím se vztahu andragogiky a tělesné kultury. Důležitou úlohu v tomto směru má metodická rada ČASPV, která zejména obsahově odpovídá za vzdělávání cvičitelů. Tato rada pořádá pro cvičitele ročně více než sto nejrozličnějších vzdělávacích akcí obsahového a metodického charakteru, jakými jsou např. cvičitelské srazy. V zájmu zvýšení odbornosti mohou cvičitelé také studovat ve čtyřsemestrálním kursu Trenérské školy FTVS UK, k jehož vzniku významně přispěla i ČASPV. Absolventi tohoto kursu získávají kvalifikaci Diplomovaný cvičitel sportu pro všechny. (Srovnej: Sauer, 2004; Kalina 2007) Své místo ve vzdělávání ČASPV má také její časopis nazvaný Pohyb je

život. Zabývá se nejen ideovými a organizačními záležitostmi a životem v odborech, ale ve značné míře také přípravou cvičitelů a cvičenců. (Srovnej: Pohyb je život, č. 1 – 4, 2008 a č. 1 – 4, 2009)

Součástí vzdělávání ČASPV je její Akademie cvičitelů a instruktorů (ACI). Kromě toho, že má významný podíl na přípravě cvičitelů a instruktorů je ACI také MŠMT akreditovaná jako specializované vzdělávací zařízení oprávněné pořádat rekvalifikační kursy potřebné k živnostenskému podnikání v tělesné kultuře (např. se jedná o kursy instruktorů fitcenter). Absolventi těchto kursů obdrží osvědčení nebo diplomy opravňující k podnikání v některé ze specializací tělesné kultury. (Srovnej: ACI vzdělávání, 2009) Jelikož se i zde především jedná o dospělé, jsou také tyto kursy neodmyslitelné od formujícího se vztahu andragogiky a tělesné kultury v konkrétních podmínkách ČASPV.

3.5.3 O podílu soukromého sektoru na vztahu andragogiky a tělesné kultury

I soukromé podnikání v tělesné kultuře začalo u nás v roce 1990 většinou „na zelené louce.“ Jak známo, zprvu toto podnikání, jako i mnohé jiné, nebylo v zásadě ničím limitováno. Živnostenský list k podnikání v tělesné kultuře mohl v zásadě získat každý, kdo chtěl v ní podnikat. Převážně se nevyžadovalo příslušné vzdělání a tím méně oprávnění zaručující potřebné znalosti a dovednosti související s tělesnou kulturou respektive s některou z jejích součástí nebo specializací. To bylo neudržitelné nejen proto, že tělesná kultura je těsně spjata s lidským zdravím, jemuž může nejen prospět, ale, jeli uskutečňována s neznalostí věci, také uškodit. Avšak i proto, že tělesná kultura jako předmět soukromého podnikání je většinou spojena též se vzděláváním a to i dospělých (např. v kursech potápění).

Určitý řád do tohoto podnikání vnesla vzpomenutá novela Živnostenského zákona v roce 2000. Impuls k novele, jak bylo již řečeno v jiné souvislosti, dalo vládní usnesení č. 2 z roku 1999. (Koncepce státní politiky v tělovýchově a sportu v České republice, 1999, s. 12) Z této novely lze také odvodit uvažovaný podíl soukromého sektoru na andragogice v rámci tělesné kultury. (Srovnej: Výtah z Metodického pokynu MPO č. 11/2000, 2009) Tento podíl je možné vymezit ze dvou hledisek. Zaprvé se týká více či méně systematictějšího vzdělávání zájemců o tělesnou kulturu včetně dospělých v příslušných kursech, školách (např. ve škole jógy Karakal) a

zařízeních (např. ve fitcentrech). A zadruhé se týká vzdělávání majitelů těchto kursů, škol a zařízení, kteří jsou zpravidla dospělého věku.

Pokud jde o soukromé firmy (právnícké i fyzické osoby), v rámci nichž tyto kursy, školy a zařízení působí, jejich počet se v nedávných letech (2005 – 2007)¹ pohyboval mezi sedmi až osmi tisíci. Přitom v nich bylo v těchto letech zaměstnáno asi 20 000 lidí, z nichž se ale ne všichni, jak lze předpokládat, zabývali cvičitelskou, instruktorskou nebo trenérskou činností². (Srovnej: Tabulka č. 2.31 ČSÚ, 2009; Tabulka č. 2.32 ČSÚ, 2009) Podle zatím poslední dostupné informace MŠMT, soukromého sektoru v tělesné kultuře využívají asi 2 až 3 % populace, mládeže i dospělých. (Malý, 2001, s. 15)³

Soukromé podnikání v tělesné kultuře je vymezeno zmíněnou novelou. (Srovnej: Výtah z Metodického pokynu MPO č. 11/2000, 2009) Zahrnuje poskytování tělovýchovných a sportovních, rekondičních a regeneračních i masérských služeb, provozování solárií, tělovýchovných a sportovních zařízení i zařízení sloužících k regeneraci a rekondici, průvodcovskou činnost (horskou, tělovýchovnou, sportovní i v cestovním ruchu) a vodní záchranářství. Toto podnikání novela dělí na volné, vázané a koncesované živnosti. Volné živnosti jsou spjaté s manažerskou činností jako je organizování sportovních a tělovýchovných akcí včetně např. školení cvičitelů nebo rozhodčích a zprostředkování smluvních vztahů. Rozdílně od volných, vázané činnosti přímo souvisejí s tělovýchovnými a sportovními či pohybově rekreačními aktivitami. Patří sem zejména výuka (kursy aerobiku, kondiční gymnastiky, golfu atd. vedené cvičiteli, instruktory, trenéry), provozování tělovýchovných a sportovních zařízení (např. fitcenter) včetně metodické a poradenské činnosti, průvodcovství (např. tzv. horský vůdce), vodní záchranářství (např. mistr plavčí) a zdravotní tělesná kultura (např. masér). Pokud jde o koncesované živnosti, vztahují se hlavně k střeleckému sportu a k provozování střelnic.

Z obsahu volných a zejména vázaných a koncesovaných živností v tělesné kultuře je jasné, že se podílejí, byť v různé míře, na vzdělávání (a to i dospělých). Také proto se zde v rámci vázané a koncesované živnosti vyžaduje doložená

¹ Z následujících let Český statistický úřad (ČSÚ) údaje týkající se této problematiky zatím neuvádí.

² Počet cvičitelů, trenérů, instruktorů atd., působících v soukromém sektoru, ČSÚ neeviduje.

³ Z vyjádření odpovědných pracovníků MŠMT v rozhovoru s autorkou předložené práce vyplynulo, že v současnosti je tomu přibližně stejně.

odborná způsobilost. U koncesované živnosti tomu tak víceméně bylo již před novelizací živnostenského zákona. Vázané živnosti to ukládá až jeho novela z roku 2000. Tato novela vymezuje vzdělávací zařízení, která udělují doklady o odborné způsobilosti v rámci tělesné kultury. (Srovnej: Výtah z Metodického pokynu MPO č. 11/2000, 2009) Jedná se o: FTVS UK Praha; FTK Olomouc; pedagogické fakulty s oborovým studiem tělesné výchovy; další vysoké školy s odpovídajícím studijním oborem (např. sportovní management); vyšší odborné školy tělovýchovného směru (např. Akademie sportu Palestra). Pokud jde o masérské, rekondiční a regenerační služby, doklady o odborné způsobilosti k soukromému podnikání udělují též lékařské fakulty a střední zdravotnické školy s příslušným fyzioterapeutickým zaměřením. Potřebné doklady mohou udělit i jiná vzdělávací zařízení ve vlastnictví fyzických nebo právnických osob mající k tomu akreditaci MŠMT. Těmito doklady jsou diplomy a vysvědčení o absolvování příslušné školy s uvedením specializace nebo osvědčení o rekvalifikaci vydané akreditovaným vzdělávacím zařízením.

3.5.4 O podílu masmédií na vztahu andragogiky a tělesné kultury

Ne vždy se odborná, zejména žurnalistická literatura dostatečně zmiňuje o roli masmédií v celoživotním učení, tím méně pak ve vzdělávání dospělých, v andragogice. Přitom masmédia jsou založena na komunikačním faktoru, podobně jako celoživotní učení. Zejména prostřednictvím tohoto faktoru se prosazuje také vzdělávací funkce celoživotního učení, která je, i když ne primárně, vlastní, jak známo, v různé míře též masmédiím. Proto nemůže být od věci poznatek, že také tato funkce vytváří předpoklady k těsnějšímu sblížení masmédií a celoživotního učení, tedy i vzdělávání dospělých, andragogiky.

Vzhledem k určujícímu významu zmíněného faktoru v rámci masmédií jsou tato masmédia nazývána také prostředky masové komunikace. (Velký sociologický slovník, 1996, s. 508) Jejich působení je možné vyjádřit schématem, které zahrnuje: komunitátora, jímž je autor, redakce, nakladatelství atd.; sdělení s jeho obsahovou i formální stránkou; komunikační kanál vázaný na typ masmédií; komunikanta, nebo-li příjemce sdělení, jímž mohou být početné rozličné skupiny (ženy, muži, sportovci...) společnosti. Podle způsobu recepce se prostředky masové komunikace dělí na akustické (přijímané sluchem), optické (přijímané zrakem) a kombinované (přijímané

sluchem i zrakem zároveň). Těmito prostředky jsou tisk, rozhlas, televize, internet, film, kniha, plakát, video, CD, magnetofonová kazeta atd.

Přibližně stejné je také Palánovo vymezení prostředků masové komunikace. V rámci tohoto vymezení je použit i pojem hromadné (komunikační) prostředky. Přínosem zde jsou zvláště poznatky o vzdělávací funkci masmédií, a to pro teorii nejen jich samotných, ale i celoživotního učení. Tato funkce je autorem chápána v užším a širším slova smyslu, přičemž je posuzována i z hlediska intencionálního učení. (Palán, 2002, s. 75) V širším slova smyslu uplatňují vzdělávací funkci všechna masmédiá a jejich obsahy. Ať již publicistické, zpravodajské, poradenské i jiné články a pořady, nebo publikace, knihy, výstavy, plakáty atd., u nichž nebylo vzdělávání prvoplánovým záměrem. Rozdílně tomu je u pojetí vzdělávací funkce masmédií v užším slova smyslu. Takovéto pojetí počítá se vzdělávací funkcí masmédií především. Jedná se o vzdělávací pořady, publikace, časopisy, CD atd., jejichž prvořadým záměrem je přispět k poznání komunikantů (čtenářů, diváků, posluchačů, návštěvníků). Avšak v porovnání např. se seminární výukou v učebně, uplatnění vzdělávací funkce v masmédiích, byť i v užším slova smyslu, částečně postrádá zpětnou vazbu. To do určité míry překonává intencionální pojetí vzdělávací funkce masmédií. Některá z nich (zejména v zahraničí) se převážně specializují na vzdělávání včetně jeho zpětné vazby.

Poznatky o vzdělávací funkci masmédií jsou i vhodným východiskem k nastolené problematice. Také na aktuálnost této problematiky obecně upozornilo již zmíněné vládní usnesení č. 2 z roku 1999, když podpořilo společenský význam sportu a jeho propagaci v masmédiích. (Koncepce státní politiky v tělovýchově a sportu v České republice, 1999, s. 16) Nato pak rovněž již zmíněný Národní program doporučil veřejnoprávním médiím, aby napomohly zdravému životnímu stylu a tím i změně hodnotové orientace občanů. (Národní program rozvoje sportu pro všechny v České republice, 2000, s. 3) Není potřebné příliš zdůrazňovat, že se to týká také dospělých, kteří tvoří značnou část komunikantů masmédií.

Jak lze správně předpokládat, i na tyto komunikanty v rámci podílu masmédií na tělesné kultuře působí z hlediska recepce v zásadě všechna masmédiá: akustická, vizuální, kombinovaná, zejména pak televize, rozhlas, tisk a internet. Je

všeobecně známo, že problematika tělesné kultury většinou tvoří, i když v různé míře, součást obsahu televize, rozhlasu, tisku a postupně se prosazuje i na internetu.

Z televize především veřejnoprávní (ČT) věnuje této problematice pozornost. A to na ČT 1, ČT 2, ČT 24 a ČT 4. Z celkového vysílacího času zde zaujímá problematika tělesné kultury přibližně 25 procent. (Databáze odvysílaných pořadů, 2009, s. 1 - 3) Méně vysílacího času jí věnují, jak je zřejmé i z týdenních přehledů televizních programů v přílohách denního tisku, soukromé televize: např. Nova, Prima, Z1, Public TV nebo Barrandov. Některé tematicky orientované soukromé televize (např. na film nebo hudbu) se touto problematikou nezabývají vůbec. (Srovnej: Magazín Dnes č. 1 - 20, 2009)

Podobně tuto problematiku, podle programových přehledů zveřejňovaných v Týdeníku Rozhlas, zařazují i rádia. Ve veřejnoprávním rozhlase (ČRo) je obsažena ve většině jeho vysílání (ČRo1, ČRo2, regionální stanice atd.). Soukromá rádia ji zařazují méně nebo vůbec ne. (Srovnej: Týdeník Rozhlas č. 1 - 20, 2009)

Na rozdíl tomu, v tisku má problematika tělesné kultury své místo ve všech celostátních i regionálních denících, v některých společenských časopisech a v příslušném odborném, klubovém a zájmovém periodickém i neperiodickém tisku. Například pokud jde o příslušná odborná a zájmová periodika, vychází u nás přibližně 450 titulů. (Srovnej: Evidence periodického tisku, 2010) Neperiodický tisk je zvláště zastoupen Nakladatelstvím Olympia, které se problematikou tělesné kultury programově dlouhodobě (od roku 1954) zabývá. Například v roce 2009 vydalo k tělesné kultuře osm publikací a knih. (Srovnej: Nakladatelství Olympia, 2010)

S internetovým periodickým i neperiodickým publikováním o tělesné kultuře se zatím výrazněji kromě jiných prosadily: deník Aktuálně.cz a agentura CzechTourism s měsíčníkem Regionální info-bulletin a s portálem Kudy z nudy. (Srovnej: Aktuálně.cz, 2010; Výroční zpráva CzechTourism, 2008, 2009)

Také tělesná kultura obsažená v masmédiích přispívá k celoživotnímu učení, tedy i ke vzdělávání dospělých. Toto učení se v masmédiích prosazuje prostřednictvím jejich vzdělávací funkce. A to jak z hlediska jejího širšího, tak užšího pojetí.

Z hlediska širšího pojetí je tato funkce, jak je možné přesvědčivě doložit pouhým empirickým zkoumáním (tj. pravidelným dlouhodobým sledováním masmédií), vlastní všem televizním rozhlasovým, tiskovým a internetovým pořadům, článkům atd. k problematice tělesné kultury. V televizním vysílání se hlavně jedná o sportovní zpravodajské pořady (např. ČT 1 denně uvádí Branky body vteřiny), přímé a záznamové přenosy (např. v ČT 1, ČT 2 a především v ČT 4, která se přenosy, jako výhradně sportovně orientovaný televizní kanál, zejména zabývá), magazíny (např. Sport Expres na Nově Sport) a sportovní studia (např. ČT 2 věnuje většinu vysílacího času letním a zimním olympijským hrám v době jejich konání). V rozhlasovém vysílání je tomu podobně. Převažuje v něm, pokud jde o problematiku tělesné kultury, sportovní zpravodajství. Také v tisku, zvláště v denících, převažuje v této problematice zpravodajský žánr. A to v podobě zpráv, rozhovorů, besed reportáží, fotografií atd. V zásadě stejně odráží tělesnou kulturu ve svém obsahu internet, v němž rovněž převládá sportovní zpravodajství. Ve srovnání s tiskem je ale více vizualizovaný, přičemž stále častěji se zde začínají uplatňovat i jiné informační možnosti, např. zpravodajství on line, chat nebo facebook. Díky těmto možnostem se nejenže zrychluje informace od komunitátora ke komunikantovi, ale také se prohlubuje jejich vzájemný kontakt.

Ne tak jednoznačné je uplatňování vzdělávací funkce masmédií z hlediska jejího pojetí v užším slova smyslu, vzdělávání dospělých z toho nevyjímaje. Předně ne ve všech masmédiích se toto pojetí uplatňuje ve stejné míře. Z logiky problému je patrné, že je respektováno méně v televizním a rozhlasovém vysílání i v denících, jejichž těžiště činnosti zejména spočívá ve zpravodajství, a více v zájmových a odborných masmédiích, zvláště v periodickém i neperiodickém tisku. Ve většině těchto masmédií má jejich vzdělávací funkce programový charakter. Pokud jde o tělesnou kulturu, tato masmédiá zveřejňují domácí a zahraniční metodické materiály pro cvičitele, trenéry, instruktory, závodníky atd., jakož i teoretické poznatky a zobecněné zkušenosti z tělesné výchovy, sportu a pohybové rekreace. A to zpravidla v podobě odborné statě, ale i besedy nebo rozhovoru či komentáře. (Srovnej např.: Pohyb je život č. 1 – 4, 2008 a č. 1 – 4, 2009)

Zatímco odborná periodika (např. Lehká atletika) se více soustřeďují na cvičitele, trenéry, instruktory a výkonnostní sportovce, zájmová (např. Cykloturistika) oslovují hlavně neorganizované občany zabývající se tělesnou kulturou. Bylo by však

chybou se domnívat, že mezi odbornými a zájmovými periodiky existuje nepřekonatelná hranice. Zvláště pokud jde o tělesnou kulturu, u většiny těchto periodik se jejich obsah částečně prolíná (viz např. Pohyb je život). Obdobně se odborný a zájmový obsah prolíná i v neperiodickém tisku, v nakladatelské činnosti. Například vzpomenutá Olympia vydala v roce 2009 odbornou publikaci Výkon a trénink ve sportu a zájmově orientovanou turistickou brožuru Údolí, soutěsky a kaňony. (Srovnej: Nakladatelství Olympia, 2009)

Stejně tak neexistuje neprůchodný předěl v uplatňování vzdělávací funkce masmédií z hlediska jejího pojetí v užším a širším slova smyslu, hlavně pokud jde o televizní a rozhlasové vysílání. Některá televizní a rozhlasová vysílání týkající se tělesné kultury tuto hranici bezděky překračují. To je zejména ovlivněno charakterem příslušného pořadu, v němž někdy nelze oddělit zpravodajství od didaktické činnosti. Například v televizním přenosu z olympiád je nezbytné u méně známých sportů seznámit diváky mj. s pravidly a taktikou těchto sportů, což jde částečně za rámec vzdělávací funkce masmédií z hlediska jejího pojetí v širším slova smyslu. Přitom existují pořady, a to i v soukromých televizích, které se zabývají tělesnou kulturou také z hlediska pojetí vzdělávací funkce masmédií v užším slova smyslu (např. Cyklotoulky nebo Sportline v Public TV). Přestože jsou tyto pořady částečně spojené s reklamou, programově přispívají k znalostem občanů o zdravém životním stylu, turistice, aktivním pohybu atd.

Nicméně někteří autoři upozorňují na nebezpečí reklamy v masmédiích spjaté s tělesnou kulturou. Toto nebezpečí vidí v upřednostňování divácky atraktivních sportů z důvodu vysoké sledovanosti a tedy i v zájmu inzerentů o reklamu, na úkor ostatní problematiky z tělesné kultury. (Čáslavská, Goernerová, Voráč, 2001, s. 450 – 453) Ačkoliv není třeba toto nebezpečí přeceňovat, může nepříznivě ovlivnit i podíl masmédií (konkrétně televize) na andragogice v rámci tělesné kultury.

3.5.5 O podílu Evropské unie na vztahu andragogiky a tělesné kultury

Vstupem ČR do Evropské unie (EU) v roce 2004 se evropská problematika tělesné kultury začala plně týkat také nás. A to ve všech hlavních směrech: ekonomicky, organizačně a programově, což se potenciálně odráží také na formujícím se vztahu andragogiky a tělesné kultury i v podílu EU na něm.

Zatím není možné u nás odpovědněji určit ekonomický podíl EU na tomto vztahu. Zejména proto, že je tento podíl v počáteční fázi. Nicméně jej lze alespoň dílčím způsobem, s pomocí příkladu, částečně přiblížit. Tímto příkladem je cykloturistika, jež je spjata v rámci tělesné kultury též s andragogikou. Cykloturistika se těší nejen značnému zájmu dospělých, ale též se podílí na jejich vzdělávání (učení se), a to minimálně ze dvou hledisek: přispívá k poznání jak zdravého životního stylu, tak přírody, historie, vlastivědy atd. Také z těchto důvodů je v centru pozornosti EU, jejíž strukturální fondy nacházejí ekonomické využití i u nás. (Srovnej: Budování cyklistické infrastruktury v ČR, 2009) V roce 2009 bylo z těchto fondů vyčleněno 510 milionů Kč na výstavbu cyklostezek¹ v Olomouckém a Zlínském kraji. Za stejným účelem bylo v kraji Vysočina vyčleněno 158 mil. Kč a ve Středočeském kraji 110 mil. Kč. Doporučeno k využití na výstavbu cyklostezek je 92 mil. Kč v Pardubickém a Libereckém kraji.

Předpokládaný podíl EU na vztahu andragogiky a tělesné kultury u nás z organizačního hlediska má obecnější charakter. Především se tento podíl odráží v evropských strukturách, v nichž má také ČR své zastoupení. Obecně řečeno, tyto struktury ovlivňují svými opatřeními, doporučeními atd. charakter tělesné kultury v členských zemích EU včetně problematiky přípravy a vzdělávání dospělých organizovaných i neorganizovaných sportovců. K nejdůležitějším z těchto struktur patří CDDS (řídící výbor Rady Evropy pro sport). Úkolem CDDS je zvláště příprava Evropských konferencí ministrů odpovědných v členských zemích EU za příslušný resort. Zasedání CDDS se konají každoročně ve Štrasburku, zpravidla vždy za účasti také dvou zástupců nevládních organizací z členských zemí EU a pozorovatelů. Zástupci nevládních organizací se tohoto zasedání zúčastňují jako poradci. Co se týče Evropské konference ministrů, jež připravuje CDDS, jedná se o nejvyšší politické grémium Rady Evropy, které např. v roce 1992 přijalo Evropskou chartu sportu. Významnými strukturami EU také jsou: ENGSO (Evropské sdružení národních nestátních sportovních zastřešujících organizací), ESK (Evropská sportovní konference), EOC (Evropský olympijský výbor), AGFIS (Asociace mezinárodních odborových sportovních sdružení) a další. (Sport a EU, 2004, s. 27 - 29)

¹ Součástí cyklostezek jsou také informační tabule vzdělávacího charakteru vztahující se hlavně k příslušnému regionu.

Dosud největší uvažovaný podíl EU na vztahu andragogiky a tělesné kultury u nás je programového, tedy převážně ideového charakteru. Ideje, které významně ovlivňují působení státu, občanských sdružení atd. jsou z hlediska tělesné kultury předně obsaženy v Evropské chartě sportu. Tato charta požaduje, aby členské země EU vytvářely odpovídající podmínky k tělovýchovné, sportovní a rekreačně pohybové činnosti, ve zdravotně nezávadném prostředí. (Srovnej: Evropská charta sportu, 2010) Charta obsahuje 14 článků, v níž jsou formulována doporučení, která se obecně vztahují k této činnosti i ke všem, kteří se jí různým způsobem zabývají včetně dospělých a jejich vzdělávání. Problematiky tohoto vzdělávání se zejména týkají tři články. Článek č. 6 apeluje na zdravotní životní styl občanů a využití jejich volného času s přispěním odpovídajících zařízení, specializovaných programů a kvalifikovaných cvičitelů, trenérů a instruktorů. Přitom tento článek upozorňuje i na možnost přispění nesportovních firem a organizací k zdravému životnímu stylu a aktivnímu využití volného času lidí. Článek č. 7 hlavně vybízí členské státy EU k podpoře dalšího vzdělávání trenérů a ostatních. Článek č. 9 se vztahuje ke střednímu a vysokému školství, aby připravovalo specialisty nejen v zájmu samotného sportu, ale i jeho odborného zázemí (např. nejen trenéry, ale i správce sportovních zařízení).

Na to navazuje Bílá kniha o sportu, jejíž ideje ve značné míře přijaly za své také naše státní i jiné orgány a organizace tělovýchovného, sportovního a pohybově rekreačního charakteru. Tato kniha v šesti kapitolách vymezuje význam tělovýchovné, sportovní a pohybově rekreační činnosti včetně hospodářské a organizační problematiky. (Srovnej: Bílá kniha o sportu, 2007) Přitom tuto činnost Bílá kniha chápe jako součást celoživotního učení, výchovu člověka (např. „fanoušků“). Důraz klade na rovný přístup všech k tělesné kultuře. Dobrovolnou trenérskou i jinou činnost v rámci této kultury pak považuje za neformální vzdělávání. Z hlediska rovných příležitostí upozorňuje i na potřebu vzdělávání cvičitelů, trenérů atd. odborně připravených vést zdravotně postižené spoluobčany aktivně se zabývající tělovýchovnou, sportovní a pohybově rekreační činností. Bílá kniha také upozorňuje na nutnost vytváření odpovídajících podmínek k začlenění žen do tělesné kultury. Důležitost toho je tady zvýrazněna ve spojení s rovnou příležitostí žen ke vzdělávání.

3.6 Několik námětů ke vztahu andragogiky a tělesné kultury a význam jeho řešení

Problematiku vztahu andragogiky a tělesné kultury je podle autorky této práce nutné chápat komplexně, tj. jak z obsahového, tak programového a organizačního hlediska. Zejména proto, že absence některého z těchto hledisek může v důsledku snížit reálný význam vytyčené problematiky. Přitom je zde nezbytné, vzhledem k tomu, že se jedná nejméně o dva obory (andragogiku a tělesnou kulturu), uplatnit jeden z důležitých principů vědeckého poznání (kromě dalších), jímž je interdisciplinárnost. S ohledem na tento princip, jakož i na komplexní pojetí řešení dané problematiky a její rozsáhlost přesahující možnosti jedné studie, předkládá autorka několik námětů, jakým směrem je možné se otázkou vztahu andragogiky a tělesné kultury dále zabývat.

3.6.1 Náměty ke vztahu andragogiky a tělesné kultury

Z obsahového hlediska jde především o námět vztahující se k společenskému významu tělesné kultury, k čemuž může andragogika výrazně přispět. To předpokládá, aby andragogika ve svém obsahu též reflektovala tělesnou kulturu. Byť zprvu v menší míře, než zatím reflektuje otázky ekonomického charakteru ve spojení s firemním získáváním profesních znalostí a dovedností, se vzděláváním managementu v hospodářských organizacích atd. Zároveň to předpokládá, aby i tělesná kultura obsahově reflektovala andragogiku, např. v otázce tréninku (přípravy, vzdělávání...) žen a mužů, v míře jejich produktivního i postproduktivního věku. Přitom zde nejde o jakési vzájemné „zcizování“ předmětů andragogiky a tělesné kultury. Smyslem oboustranného reflektování andragogiky a tělesné kultury by mělo být jejich soustředěné společné úsilí, aby tato kultura se těsněji přimkla k celoživotnímu učení a efektivněji se tak podílela na formování osobnosti člověka schopného existence v současném společenském vývoji.

Jiný námět z obsahového hlediska, bez jehož zpracování nelze dost dobře uvažovat o vztahu andragogiky a tělesné kultury se týká novověkých dějin. Je i v naší, zvláště novověké tradici, že se v rámci tělesné kultury výrazně formovalo vzdělávání dospělých. A to pokud jde nejen o tělesnou kulturu, ale i o jiné obory lidského konání (umění, politiku...). Také poznatky s tím spojené mohou přispět

k důkladnější orientaci v současné problematice vztahu andragogiky a tělesné kultury u nás.

Zpracování této problematiky též předpokládá zabývat se z obsahového hlediska vztahem andragogiky a jednotlivými subsystémy i formami tělesné kultury. Tyto subsystémy a formy strukturují předmět tělesné kultury. Jak bylo ukázáno, na základě svých subsystémů se tělesná kultura člení na tělesnou výchovu, sport a pohybovou rekreaci. Rovněž jak bylo ukázáno, na základě svých forem se tělesná kultura člení na profesionální, zájmovou a zdravotní. Jak tyto subsystémy (tělesná výchova, sport, pohybová rekreace), tak formy (profesionální, zájmová, zdravotní) vtiskují tělesné kultuře jedinečné rysy, k nimž nelze nepřehlédnout v jejím kontextu s andragogikou. S tím souvisí další námět k řešení problematiky vztahu andragogiky a tělesné kultury. Posoudit tento vztah i z pohledu jednotlivých subsystémů a forem tělesné kultury. To může přispět k cílenějšímu vlivu andragogiky na tělesnou kulturu. Především v tom, že se předmět tělesné kultury stane pro andragogiku, aniž by jej suplovala, konkrétnější.

S konkrétností je částečně svázán také jiný námět reagující na vztah andragogiky a s tělesnou kulturou spjatými obory, zvláště přírodovědnými. Také zpracování problematiky tohoto vztahu může napomoci ke konkrétnosti andragogiky v rámci tělesné kultury. Spolu s tím může i přispět k vymezení určité specifičnosti andragogiky v jejím vztahu k tělesné kultuře.

Toto vymezení lze považovat za potřebné též vůči kulturní andragogice. Do určité míry lze k ní řadit i andragogiku s jejím vztahem k tělesné kultuře. S jistým zjednodušením řečeno, určitým jednotícím prvkem tady je kultura jako taková. Rozdělujícím prvkem pak tady jsou dva různé systémy, s nimiž andragogika je ve vztahu, zahrnující problematiku kulturně výchovné a vzdělávací činnosti na jedné a tělesné kultury na druhé straně. S tím souvisí i námět vztahující se k těmto prvkům. Snahou je, aby přispěl k řešení umožňující analyzovat tyto prvky a napomohl tak i k přesnějšímu určení místa andragogiky v rámci tělesné kultury.

Takovéto určení místa andragogiky v rámci tělesné kultury se týká i androdidaktiky. Ačkoliv má tělesná kultura vzhledem k úrovni jejího současného poznání víceméně dostatečně vymezené didaktické zásady, ne vždy tyto zásady

důsledně přihlížejí např., jedná-li se o organizované a neorganizované nebo profesionální a amatérské sportovce, které rozděluje nejen výkonnost, ale i motivace, cíl atd. Rovněž tyto zásady málo přihlížejí, jedná-li se o dospělé sportovce mladšího nebo staršího produktivního či postproduktivního věku apod., které též rozděluje nejen výkonnost. Také to je námětem případného zpracování, které by mohlo přispět k využití androdidaktického poznání v rámci tělesné kultury.

V neposlední řadě by neměly ujít pozornosti obsahovému hledisku řešení problematiky vztahu andragogiky a tělesné kultury také otázky ekonomického podílu státu i jiných orgánů a organizací na tomto vztahu. Toho se týká i námět, jenž předpokládá také participaci ekonomů na jeho případném zpracování. Přitom se nejedná o snadnou záležitost „pouze“ statistického charakteru, jak by se mohlo na první pohled zdát. Například státní orgány a organizace, i když ve svých rozpočtech počítají s tělesnou kulturou, většinou přesněji nerozlišují, komu jsou prostředky v rámci ní určeny, zda-li mládeži nebo dospělým. Také prostředky určené obecně na vzdělávání nelze většinou přesněji identifikovat z pohledu, k jakým oborům (včetně tělesné kultury) se vztahují. Rovněž ne vždy lze z rozpočtu adresněji vyčíst o jaké vzdělávání (dospělých z toho nevyjímaje) se v rámci celoživotního učení jedná. Důkladný rozbor těchto otázek může napomoci také k lepší orientaci týkající se ekonomických souvislostí vztahu andragogiky a tělesné kultury. Tato orientace může být např. důležitá v úvahách o vztahu andragogiky a tělesné kultury z prognostického hlediska.

Obsahové řešení problematiky vztahu andragogiky a tělesné kultury včetně prognózy tohoto vztahu by bylo neúplné, kdyby se neodrazilo i v programu. Proto tento program by měl být považován za součást řešení dané problematiky i za určité východisko, aby poznatky o vztahu andragogiky a tělesné kultury našly reálný ohlas. K tomu směřují i některé náměty reagující na řešení problematiky vztahu andragogiky a tělesné kultury z programového hlediska.

Především obsahové závěry týkající se vztahu andragogiky a tělesné kultury by se měly promítnout v legislativě a příslušných usnesení vládních orgánů a organizací, zejména MŠMT, k tělesné kultuře a vzdělávání. Jiným závažným aspektem řešení problematiky vztahu andragogiky a tělesné kultury z programového hlediska je, aby základní obsahové otázky této problematiky našly odezvu na

vyšších školách, zvláště na FTVS UK v Praze, FTK UP v Olomouci a FSS MU v Brně. Konkrétně to znamená, že by se zde zejména měly stát součástí studijních plánů vybraných kateder. V informativní podobě by se měly tyto otázky odrazit i ve výuce pedagogických fakult s aprobační tělesné kultury, vyšších a středních odborných škol s tělovýchovnou, sportovní i zdravotní orientací. Rovněž by otázky vztahu andragogiky a tělesné kultury měly být v určité podobě součástí vzdělávacích projektů příslušných občanských sdružení a redakčních plánů masmédií i volebních programů politických stran.

S tím je spojeno i organizační hledisko, které by také mělo být chápáno jako součást řešení problematiky vztahu andragogiky a tělesné kultury. To se neobejde bez vlivu některých státních a samosprávních orgánů a organizací, občanských sdružení i politických stran. Zejména MŠMT je kompetentní, aby obsahové závěry řešení problematiky vztahu andragogiky a tělesné kultury se staly věcí příslušných legislativních i vládních orgánů a organizací a také pronikly do školství blízkého tělesné kultuře. V tom by měly MŠMT pomoci i politické strany, pokud mají ve svých programech nějakým způsobem zakotvenu tělesnou kulturu. Zvláště důležitou roli v osvojování si andragogických poznatků ve vztahu k tělesné kultuře z organizačního hlediska mohou sehrát občanská sdružení působící v rámci této kultury.

3.6.2 Význam řešení vztahu andragogiky a tělesné kultury

Podle autorky této práce může být význam řešení problematiky vztahu andragogiky a tělesné kultury víceobsažný. Především může rozšířit teoretické poznání v tělesné kultuře, ve všech jejích formách (profesionální, zájmové, zdravotní), o andragogické.

V profesionální (profesní) tělesné kultuře se to předně vztahuje k fyzické přípravě branných a záchranných složek. Zde může andragogické poznání přispět ke zkvalitnění tělesné přípravy náčelnických a velitelských sborů odpovídajících za tuto přípravu a jejich prostřednictvím i jim podřízených útvarů. Za základ tohoto zkvalitnění lze považovat andragogické poznatky, jako je např. specifika (v porovnání s mládeží) osvojování si dovedností dospělými, kteří výhradně tvoří personální obsazení branných a záchranných složek.

Obdobně lze chápat příspěvek andragogiky k zájmové tělesné kultuře, na níž se ve značné míře podílejí dospělí v roli jak trenérů, cvičitelů, rozhodčích a instruktorů, tak jejich svěřenců (cvičenců, hráčů, závodníků...). Tady mohou andragogické poznatky napomoci např. k důkladnější diferenciaci v přípravě dospělých sportovců na základě jejich fyzických, psychických, výkonnostních, znalostních i jiných předpokladů. Toho je možné využít i v přípravě trenérů, cvičitelů, instruktorů a rozhodčích, kteří někdy ve své činnosti málo doceňují diferencované předpoklady dospělých sportovců. To ve svých důsledcích může vést nikoliv k vyšší (k tzv. překonání sebe sama), ale k nižší výkonnosti.

Určujícím ve významu andragogických poznatků z hlediska zdravotní tělesné kultury je hlavně její cíl. Obsahem tohoto cíle je zdravý člověk. O tento cíl usiluje zdravotní tělesná kultura, ať již se jedná o předcházení nemocem (kondiční tělocvik...), či o léčbu (rekondiční tělocvik...). Protože se tato kultura z nejrůznějších, především objektivních (věk, nemoc...), příčin více týká dospělých než mládeže, mohou k její úrovni výrazně přispět také andragogické poznatky. Abstrahuje-li se od speciální andragogiky (viz o ní dále), pak hlavně tím, že mohou pomoci cvičitelům, terapeutům aj. v usměrnění jejich vztahu především k dospělým pacientům, kteří jsou zpravidla v důsledku nemoci všestranněji citlivější, než zdravý člověk.

Jestliže se dá označit význam andragogiky v rámci zdravotní, ale i zájmové a profesionální tělesné kultury pracovním za nepřímý, pak to neplatí, pokud jde zejména o aplikované subdisciplíny této andragogiky. Význam andragogiky z hlediska jejích subdisciplín v rámci tělesné kultury lze pracovním označit za přímý.

Předně se to týká personální andragogiky, jejíž poznatky jsou převážně využitelné i v tělesné kultuře. V rámci této kultury jde především o výběr a přípravu managementu, správních a odborných pracovníků včetně trenérů, cvičitelů, instruktorů, učitelů i některých zdravotníků, velitelů, náčelníků... ve státních orgánech a organizacích, ve školství, v branných a záchranných složkách, v klubech, oddílech, v cestovních kancelářích, ve fitcentrech atd.

Přibližně jako personální je v rámci tělesné kultury významná sociální andragogika. Svým charakterem je tělesná kultura dětí, mládeže i dospělých většinou založena na kolektivní nebo skupinové činnosti, jež se uskutečňuje v klubech,

v oddílech, ve družstvech atd. To sebou, jako v každém sociálním organismu, přináší také specifické problémy, jejichž neřešení by mohlo vést mj. k oslabení výkonnosti. V tomto směru je nezastupitelná též sociální andragogika, jejíž poznatky jsou významné i v nutnosti řešení speciálních otázek v rámci tělesné kultury, k nimž patří např. ve vztahu k vrcholovým sportovcům tzv. druhá šance.

Stejně tak jako sociální je ve značné míře nezastupitelná v rámci tělesné kultury i speciální andragogika. Využití poznatků této andragogiky se nabízí např. v tělesné výchově, sportu nebo pohybové rekreaci handicapovaných dospělých sportovců. Jejich příprava vyžaduje respektování nejen věku, ale také specifiky handicapu.

Jistý prvek speciálnosti v sobě zahrnuje i gerontagogika, jejíž význam ve vztahu k tělesné kultuře je taktéž nepřehlédnutelný. Hlavně proto, že tělesnou kulturou se zabývá i část dospělých v postproduktivním věku. Přínos gerontagogických poznatků mj. spočívá v tom, že mohou v rámci tělesné kultury napomoci nejen v uplatnění její zdravotně preventivní, ale též socializační funkce. Proto, že se touto kulturou zabývají také lidé přibližně stejného postproduktivního věku, sociálního postavení i podobných potřeb a zájmů.

Také v tom, jakož i v ostatních andragogických poznatcích a v možnostech jejich uplatnění v rámci tělesné kultury, spočívá význam řešení otázek jejího vztahu s andragogikou. Ve svých důsledcích pak má tento vztah, bude-li cílevědomě chápán, rozvíjen a využíván, i předpoklady, aby účinně participoval na zvýšení významu tělesné kultury v současném společenském vývoji.

3.7 Dílčí závěr (III)

Jak autorka této práce studiem zjistila, problematika vztahu andragogiky a tělesné kultury není zatím v příslušné odborné literatuře zachycena. To vedlo autorku předně k hledání zdrojů tohoto vztahu. Hledala je v historii i v logice teorií, zejména andragogiky a tělesné kultury. Na základě toho dospěla k poznatku, že z historického hlediska se vztah andragogiky a tělesné kultury utvářel v jejich starověkých, středověkých a hlavně novověkých dějinách. Z teoreticko-logického hlediska

k formování tohoto vztahu přispělo vědecké poznání z andragogiky, tělesné kultury, kinantropologie, pedagogiky a jiných věd.

S pomocí toho autorka došla k závěru, že vztah andragogiky a tělesné kultury je především vymezen jejich blízkými cíli, spočívajícími v utváření osobnosti člověka schopné plnohodnotného života v současném společenském vývoji. Rovněž je vymezen možnostmi využívání mnohých obsahových, metodicko–didaktických a organizačních poznatků ze vzdělávání dospělých v tělesné kultuře i jejími některými stejnými nebo příbuznými hodnotami s andragogikou. Přitom určující je tady fakt, že andragogika je sama významnou kulturní hodnotou. Ve spojení s kulturou, pod vlivem jejích hodnot, andragogika vznikla a utváří se až do současnosti. V rámci tohoto spojení se zároveň andragogika zpětně podílela a podílí na formování a šíření kulturních hodnot.

To lze označit za jedny z důležitých pout vztahu andragogiky a tělesné kultury. V rámci této kultury se andragogika může podílet na tělovýchovné, sportovní a rekreačně pohybové aktivitě. A to v míře, nakolik se tělesná kultura týká dospělých v produktivním a postproduktivním věku. V tomto smyslu andragogika tělesnou kulturu potenciálně spoluvytváří.

Zřejmé to je i z dějin tělesné kultury. Na základě jejich zkoumání autorka dospěla k názoru, že k nim zpočátku živelně a později stále více uvědoměleji přispěla také historicky se utvářející andragogika, aniž byla zprvu takto nazvána i vědecky vymezena z hlediska nynějších poznatků.

Pokud jde o tyto poznatky, autorka je zvláště využila k formulování obecných rysů andragogiky ve vztahu k tělesné kultuře. V rámci toho se soustředila na pojmy, vědecké základy, subdisciplíny, předmět a didaktiku. Komparativní metodou dospěla k závěru, že andragogika a tělesná kultura mají některé společné obecné rysy. Ačkoliv tyto rysy nejsou bezezbytku totožné, vztah andragogiky a tělesné kultury také vymezují.

Z hlediska aktuálních potřeb se pak autorka zamyslela nad dosud u nás nenastolenou otázkou týkající se podílu státních i jiných orgánů a organizací včetně masmédií a EU na vztahu andragogiky a tělesné kultury. Tomuto vztahu také

věnovala několik původních možných námětů, jak dále otázky s ním spjaté rozvíjet, a ukázala na jeho význam v rámci andragogiky a tělesné kultury.

Zpracování tématu týkajícího se vztahu andragogiky a tělesné kultury potvrdilo oprávněnost nastolení tohoto tématu v předložené disertační práci. Hypotéza autorky této práce o existenci vztahu andragogiky a tělesné kultury včetně jeho objektivních předpokladů se ukázala jako reálná. Spolu s tím se stejně reálná ukázala možnost podílu andragogiky na tělesné kultuře. To bylo především cílem, jenž si autorka v disertační práci vytýčila.

K dosažení tohoto cíle si autorka vzhledem k tématu práce zvolila teoreticko–logickou i historickou metodu zkoumání. S pomocí těchto metod shromažďovala, třídila, srovnávala a vyhodnocovala poznatky získané zejména z odborné literatury, jakožto hlavním zdroji pramenů k tématu předložené práce. Žádná z této literatury přitom neobsahovala shodné nebo podobné téma s předloženou prací. Tato literatura zahrnovala odděleně poznatky z andragogiky, tělesné kultury a jiných vědních oborů jako jsou antropologie, filozofie, historie, kulturologie, pedagogika, sociologie a další.

Zpracování veškerých autorce dostupných poznatků jí umožnilo řešit dané téma. Vzhledem k jeho původnosti i četným souvislostem se nejprve zabývala celoživotním učením včetně andragogiky a jejich společenským významem. Poté se věnovala vztahu celoživotního učení a kultury i místu, které v ní zaujímá tělesná kultura. Na základě toho pak řešila vztah andragogiky a tělesné kultury.

V rámci otázky spjaté s celoživotním učením formulovala poznatek, že toto učení (vzdělávání) je odrazem společenského vývoje. Na určitém stupni tohoto vývoje se z něj v důsledku společenské dělby práce i jiných významných příčin (náboženských, politických, sociálních atd.) vyděluje vzdělávání jako relativně samostatné. Tato relativní samostatnost umožňuje, aby se vzdělávání rozvíjelo na vlastních základech a aktivně působilo na společenský vývoj. Jistým vyvrcholením tohoto vývoje je jeho současné stádium, v němž má vzdělávání stále větší společenský vliv. Opětne se s tímto vývojem více sbližuje a stává se jednou z jeho nejdůležitějších hybných sil. Toto sbližování je proti dávné minulosti na historicky kvalitativně vyšší úrovni jak společenského vývoje, tak vzdělávání, které se proměňuje obsahově, metodicky a organizačně. S tím se mění i časový a věkový

princip vzdělávání včetně jeho pojmového označení. Od časově a věkově limitovaného vzdělávání k celoživotnímu učení.

Tato proměna je vlastní všem součástem celoživotního učení, vzdělávání dospělých, andragogiku nevyjímaje. V důsledku této proměny se profilují také nové požadavky na andragogiku. Především, aby účinněji napomáhala utváření osobnosti člověka adaptabilní v současném společenském vývoji. A to pokud jde nejen o ekonomickou (profesní...) adaptabilitu. Neméně významná je i adaptabilita všestranně kulturní. Jak z hlediska duchovní, tak hmotné kultury.

Tato hlediska jsou v předložené práci určující i pokud jde o vymezení tělesné kultury. Podle poznatku, k němuž autorka dospěla je tělesná kultura historicky i filozoficky zakořeněna v duchovním a hmotném systému kultury. Svou podstatou se tělesná kultura týká fysis člověka, tedy jeho těla (odtud i tělesná kultura), které se formovalo v osvojování si přírody tímto člověkem. Také v tomto smyslu má tělesná kultura hmotný charakter. Avšak osvojování si přírody člověkem (s pomocí lidského těla) je zároveň doprovázeno „osvojováním“ člověka sebe samým. Toto „osvojování“ se týká proměny člověka od jeho nevědomí k vědomí až k uvědomění si sebe sama, svého místa v přírodě a ve společnosti. V této proměně se utváří duchovní kultura. S touto proměnou, jakož i s hmotným osvojováním si přírody člověkem, vzniká a rozvíjí se také tělesná kultura. Fyzickou podstatou člověka má kořeny v hmotné kultuře. Jeho uvědomováním si místa v přírodě a ve společnosti má kořeny v duchovní kultuře.

To se odráží i v obsahu, funkcích a formách tělesné kultury. Vyjádřením tohoto obsahu je tělesná výchova, sport a pohybová rekreace. Jejich prostřednictvím se uplatňují funkce (branná, mravní, výchovná, vzdělávací...) a formy (profesionální, zájmová, zdravotní) tělesné kultury. Také v důsledku těchto funkcí a forem je tělesná kultura relativně samostatná. Tato relativní samostatnost se projevuje zejména působením tělesné kultury s pomocí jejích funkcí a forem na společenský vývoj. Avšak toto působení zatím není dostatečně teoreticky doceněno, především jako neoddělitelná, nezbytně nutná, organická součást nynějšího společenského vývoje.

V tomto vývoji dochází především v návaznosti na rozmach informačních technologií také ke změnám charakteru práce, což má výrazný vliv i na biologický a

společenský život lidí. Tělesná kultura zde může nejen kompenzovat některé negativní vlivy (psychická vyčerpanost lidí...), ale i tvořivě se podílet na společenském vývoji. Ve spojení s tím nabývá na důležitosti také celoživotní učení, zvláště pak, s ohledem na dospělé, andragogika, jejíž význam je ve vztahu k tělesné kultuře nezpochybnitelný.

Avšak, jak autorka této práce studiem zjistila, problematika vztahu andragogiky a tělesné kultury není zatím v příslušné odborné literatuře nastolena. To vedlo autorku předně k hledání zdrojů vztahu andragogiky a tělesné kultury. Hledala je v historii i v logice teorií, zejména andragogiky a tělesné kultury. Na základě toho dospěla k poznatku, že z historického hlediska se vztah andragogiky a tělesné kultury postupně utvářel v jejich starověkých, středověkých a hlavně v novověkých dějinách. Z teoreticko–logického hlediska k formování tohoto vztahu přispělo vědecké poznání z andragogiky, tělesné kultury, kinantropologie, pedagogiky a jiných věd. S pomocí toho dospěla autorka k závěru, že vztah andragogiky a tělesné kultury je především vymezen jejich blízkými cíli, spočívajícími v utváření osobnosti člověka schopné plnohodnotného života v současném společenském vývoji. Rovněž je vymezen možnostmi využívání mnohých obsahových, metodicko–didaktických a organizačních poznatků ze vzdělávání dospělých v tělesné kultuře i jejími některými stejnými nebo příbuznými hodnotami s andragogikou. Přitom rozhodující je tady fakt, že andragogika je sama významnou kulturní hodnotou. Ve spojení s kulturou, pod vlivem jejích hodnot, andragogika vznikla a utváří se až do současnosti. V rámci tohoto spojení se zároveň andragogika zpětně podílela a podílí na utváření a šíření kulturních hodnot.

To lze označit za jedny z důležitých pout vztahu andragogiky a tělesné kultury. V rámci této kultury se andragogika může podílet na tělovýchovné, sportovní a rekreačně pohybové aktivitě. A to v míře, nakolik se tělesná kultura týká dospělých v produktivním a v postproduktivním věku. V tomto smyslu andragogika tělesnou kulturu potenciálně spoluvytváří. To je zřejmé i z dějin tělesné kultury. Na základě jejích zkoumání autorka formulovala názor, že k nim zpočátku živelně a později stále více uvědoměleji přispěla také historicky se utvářející andragogika, aniž byla zprvu takto nazvána i vědecky vymezena z hlediska nynějších poznatků.

Pokud jde o tyto poznatky, autorka je zvláště využila k formulování obecných rysů andragogiky ve vztahu k tělesné kultuře. V rámci toho se soustředila na pojmy, vědecké základy, subdisciplíny, předmět a didaktiku. Komparativní metodou zde dospěla k závěru, že andragogika a tělesná kultura mají některé společné obecné rysy. Ačkoliv tyto rysy nejsou bezezbytku totožné, vztah andragogiky a tělesné kultury rovněž vymezují.

Z hlediska aktuálních potřeb se pak autorka zamyslela nad dosud u nás nenastolenou otázkou týkající se podílu státních i jiných orgánů a organizací včetně masmédií a EU na vztahu andragogiky a tělesné kultury. K tomuto vztahu navrhla i několik původních námětů, jimiž doporučuje se v návaznosti na předloženou práci zabývat, aby problematika v ní obsažená byla řešena z různých úhlů pohledu a tedy i komplexněji.

Význam zpracování této problematiky vidí autorka, aniž by se domnívala, že bezvýhradně vyčerpala zadané téma, v několika směrech. Především toto zpracování může rozšířit teoretické poznání v oboru tělesné kultury o andragogické, případně vzbudit zájem o další zkoumání dané problematiky. A to jak v profesionální a zájmové, tak i zdravotní tělesné kultuře. Taktéž toto zpracování může být podnětem k účinnějšímu využití zejména personální, sociální a speciální andragogiky, jakož i gerontagogiky, v rámci teorie a praxe tělesné kultury. Ve svých důsledcích to vše pak může přispět, alespoň skromným dílem, k zvýšení role tělesné kultury ve společnosti.

Soupis bibliografických citací

ACI vzdělávání, 2009. In: www.caspv.cz, 2009.

Akvinský, T., 1971. Summy. Článek I. (Jak poznáváme vnější svět). In: Filosofická čítanka. Praha: Svoboda, 1971.

Aktuálně.cz, 2010. In: www.aktualne.cz, 2010.

Alan, J., 1974. Společnost, vzdělání, jedinec. Praha: Svoboda, 1974.

Analýza financování sportu v České republice, 2009. Praha: MŠMT ČR ve spolupráci s ČOV, 2009.

Anzenbacher, R., 1991. Úvod do filozofie. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991.

ISBN 80-7178-804-X

Aristoteles, 1974. Ústava III. In: Krátký, F., Dějiny tělesné výchovy I. Praha: Olympia, 1974.

Aristotelés, 1984. O duši. In: Člověk a příroda, výbor z díla. Praha: Svoboda, 1984.

Aron, R., 1963. Dix-huit lecons sur la société industrielle. Paris: Gallimard, 1963.

Beck, U., 2004. Riziková společnost: na cestě k jiné moderně. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004.

ISBN 80-86429-32-6

Bednaříková, I., 2006a. Kapitoly z andragogiky 1. Univerzita Palackého v Olomouci: Pedagogická fakulta, 2006.

ISBN 80-244-1355-8

- Bednaříková, I., 2006b. Kapitoly z andragogiky 2. Univerzita Palackého v Olomouci: Pedagogická fakulta, 2006.
ISBN 80-244-1356-6
- Bell, D., 1973. The Coming of Post – Industrial Society. New York: Basic Book, 1973.
- Bell, D., 1999. Kulturní rozpory kapitalismu. Praha: Sociologické nakladatelství, 1999.
ISBN 80-85850-84-2
- Beneš, M., 2001. Andragogika - filozofie - věda. Praha: Eurolex Bohemia, 2001.
ISBN 80-86432-03-3
- Beneš, M., 2008. Andragogika. Praha: Grada Publishing, 2008.
ISBN 978-80-247-2580-2
- Beneš, M., 2009. Andragogika. In: Průcha, J. (ed.), Pedagogická encyklopedie. Praha: Portál, 2009.
ISBN 978-80-7367-546-2
- Bertrand, Y., 1998. Soudobé teorie vzdělávání. Praha: Portál, 1998.
ISBN 80-7178-216-5
- Bílá kniha o sportu, 2007. Brusel: Komise Evropských společenství, 2007.
- Bílá kniha vzdělávání. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2001.
ISBN 80-211-0372-8
- Boloňská deklarace, 1999. In: <http://www.bologna.msmt.cz/?id=DeklaraceBologna>, 2009.
- Bosák, E., 2006. Lex civium dux – i v tělesné kultuře. In: Sborník příspěvků z konference Postavení, organizace a financování sportu v České republice. Praha: ČOV a MŠMT ČR v Nakl. Olympia, 2006.
ISBN 978-80-7033-999-2

Budování cyklistické infrastruktury v ČR, 2009. In: www.cyklostrategie.cz, 2009

Castells, M., 1996. The Information Age - The rise of the network society. Oxford: Blackwell, 1996.
ISBN 1-55786-617-1

Castells, M., 1997. The Information Age - The power of identity. Oxford: Blackwell, 1997.
ISBN 1-55786-873-5

Castells, M., 1998. The Information Age - End of millennium. Oxford: Blackwell, 1998.
ISBN 1-55786-872-7

Cikler, J., 1970. Sociologie II. III.: Vybrané problémy k úvodu do obecné sociologie. Praha: SPN, 1970.

Cejpek, J., 1998. Informace, komunikace, myšlení: úvod do informační vědy. Praha: Karolinum, 1998.
ISBN 80-7184-767-4

Coutka, M., 1983. Teorie didaktiky sportu. Praha: SPN, 1983.

Čáslavská, E., Goernerová, E., Voráč, P., 2001. Mediální sledovanost a veřejný zájem o sportovní dění. In: Sport v České republice na začátku nového tisíciletí, sborník příspěvků národní konference, díl 1. Praha: FTVS UK, 2001.
ISBN 80-86317-12-9

Činnost v ČASPV, 2009. In: www.caspv.cz, 2009.

Databáze odvysílaných pořadů, 2009. Praha: ČT, 2009.

David, P. A., Foray, D., 2002. An Introduction to the Economy of the Knowledge Society. International Social Science Journal, No. 171.

Delorsova zpráva, 1996. In: www.unesco.org/education/pdf/DELORS_E.PDF, 2009.

Descartes, R., 1971. Rozpravy o metodě. První zásada filosofie. In: Filosofická čítanka. Praha: Svoboda, 1971.

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky, 2007. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2007.

Doporučení Evropského parlamentu a Rady ze dne 18. prosince 2006 o klíčových schopnostech pro celoživotní učení, 2006. In: Úřední věstník Evropské unie, 30. 12. 2006.

Dovalil, J. a kol., 1992. Sportovní trénink. Praha: Karolinum, 1992.
ISBN 80-7066-555-6

Dovalil, J. a kol., 2004. Olympismus. Praha: Nakladatelství Olympia, 2004.
ISBN 80-7033-871-7

Dovalil, J. a kol., 2008. Lexikon sportovního tréninku. Praha: Karolinum, 2008.
ISBN 978-80246-1404-5

Drucker, P. F., 1993. Postkapitalistická společnost. Praha: Management Press, 1993.
ISBN 80-85603-31-4

Drucker, P. F., 2004. Fungující společnost. Praha: Management Press, 2004.
ISBN 80-7261-098-8

Dvořák, F., 2006. Vývoj organizovaného sportu a sportovního prostředí v Českých zemích a Československu, současná struktura sportovního prostředí v ČR, formy a rozsah péče o sport ze strany státu. In: Sborník příspěvků z konference Postavení, organizace a financování sportu v České republice. Praha: ČOV a MŠMT ČR v Nakl. Olympia, 2006.
ISBN 978-80-7033-999-2

Dvořák, F., 2008. Podmínky tréninkové praxe českého sportu. In: Současný sportovní trénink, sborník příspěvků z konference. Praha: Nakl. Olympia a ČOV ve spolupráci s FTVS UK.

ISBN 978-80-7376-079-3

Encyklopedie antiky, 1974. Praha: Academia, 1974.

Evidence periodického tisku, 2010. In: www.mkcr.cz, 2010.

Evropská charta sportu, 2010. In: www.msmt.cz/sport/evropska-charta-sportu, 2010.

Feuerbach, L., 1971. Podstata křesťanství. In: Filosofická čítanka. Praha: Svoboda, 1971.

Fiala, V., 1975. Definice základních pojmů tělesné kultury. In: Teorie a praxe tělesné výchovy, č. 6, 1975.

Fromm, E., 1967. Člověk a psychoanalýza. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967.

Hegel, G. W. F., 1974. Dějiny filosofie III. Praha: Academia, 1974.

Hodaň, B., 2000a. Úvod do teorie tělesné kultury. Olomouc: Univerzita Palackého Olomouc, 2000.

ISBN 80-7067-782-1

Hodaň, B., 2000b. Tělesná kultura – sociokulturní fenomén: východiska a vztahy. Olomouc: Univerzita Palackého Olomouc, 2000.

ISBN 80-244-0201-7

Hodaň, B., 2001a. „Fair play“ – teorie a skutečnost. In: Sport v České republice na začátku nového tisíciletí, sborník příspěvků národní konference, díl 2. Praha: FTVS UK, 2001.

ISBN 80-86317-12-9

Hodaň, B., 2001b. Sokol na cestě od minulosti do budoucnosti. In: Sport v České republice na začátku nového tisíciletí, sborník příspěvků národní konference, díl 2. Praha: FTVS UK, 2001.

ISBN 80-86317-12-9

Choutka, M., 1983. Teorie didaktiky sportu. Praha: SPN, 1983.

Kalina, J., 2007. Vzdělávání v České asociaci Sport pro všechny do roku 2010. In: Pohyb je život, č. 3/2007.

ISSN 1212-0669

Kalina, J., 2008. Postavení a funkce sportu pro všechny v současné epoše. In: Pohyb je život, č. 4/2008.

ISSN 1212-0669

Kirkeby, M., 2008. Výzva sportu pro všechny v Evropě. In: Pohyb je život, č. 4/2008.

ISSN 1212-0669

Keller, J., 2007. Teorie modernizace. Praha: Sociologické nakladatelství. 2007.

ISBN 978-80-86429-66-3

Kodaňská deklarace, 2002. In: <http://www.socialnipartnerstvi.cz/6-studie/17-vzdelavani-a-odborna-priprava-2010.html>, 2009.

Komenský, J. A., 1974. Vševýchova, kap. XIII. In: Krátký, F., Dějiny tělesné výchovy I. Praha: Olympia, 1974.

Koncepce státní politiky v tělovýchově a sportu v České republice, 1999. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 1999.

Koncepce státní podpory sportu v České republice, 2009, Praha: MŠMT ČR, 2009.

Kopecký, M., 2008. Vzdělávání dospělých - možnosti a specifika. In: Pražané a další vzdělávání. Futura (projekt financovaný Evropským sociálním fondem, státním rozpočtem ČR a hl. města Praha), 2008.

Kořan, P., Krasniewska, M., 2006. Organizační struktura a základní funkce ČSTV. In: Sborník příspěvků z konference Postavení organizace a financování sportu v České republice. Praha: ČOV a MŠMT ČR v Nakl. Olympia, 2006.
ISBN 978-80-7033-999-2

Kössl, J., Štumbauer, J., Waic, M., 2008. Vybrané kapitoly z dějin tělesné kultury. Praha: Karolinum, 2008.
ISBN 978-80-246-1566-0

Kozáková, Z., 1998. Praha, pohyb, Sokol. Praha: Česká obec sokolská, 1998.

Krátký, F., 1974. Dějiny tělesné výchovy I. Praha: Olympia, 1974.

Libenský, J., 1963. Encyklopedie tělesné kultury I. Praha: SPN, 1963.

Lucretius, C. T., 1948. O přírodě. Praha: Laichter, 1948.

Lisabonská strategie, 2000. In: <http://www.vlada.cz/cz/evropske-zalezitosti/evropske-politiky/lisabonska-strategie/lisabonska-strategie-15285/>, 2009.

Magazín Dnes, č. 1- 20, 2009.

Málková, J., 2009. Praha: Česká obec sokolská, 2009.

Malý, L., 2001. Priority státní politiky v oblasti tělesné výchovy a sportu. In: Sport v České republice na začátku nového tisíciletí, sborník příspěvků národní konference, díl 1. Praha: FTVS UK, 2001.
ISBN 80-86317-12-9

Martens, R., 2001. Directing youth sports programs. Champaign: Human Kinetics, 2001.
ISBN 0-7360-3696-2

Martens, R., 2006. Úspěšný trenér. Praha: Grada Publishing, 2006.
ISBN 80-247-1011-0

- Marx, K., Engels, B., 1958. Německá ideologie. In: Spisy, sv. č. 3. Praha: SNPL, 1958.
- Masuda, Y., 1981. The Information Society as Post-Industrial Society. Washington D.C.: World Future Society, 1981.
ISBN 0-631-17575-X
- Matoušková, P., Süß, V., Mařík, V., 2008. Systém vzdělávání trenérů v ČR. In: Současný sportovní trénink, sborník příspěvků z konference. Praha: Nakladatelství Olympia a Český olympijský výbor ve spolupráci s FTVS, MŠMT a Squashclubem Praha, 2008.
ISBN 978-80-7376-097-3
- Mužík, J., 2004. Androdidaktika. Praha: ASPI Publishing, 2004.
ISBN 80-7357-045-9
- Nakladatelství Olympia, 2009. In: www.olympia.cz, 2010.
- Národní program rozvoje sportu pro všechny v České republice, 2000. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2000.
- Palán, Z., 2002. Lidské zdroje. Výkladový slovník. Praha: Academia, 2002.
ISBN 80-200-0950-7
- Palán, Z., 2003. Základy andragogiky. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 2003.
ISBN 80-86 723-03-8
- Palán, Z., 2006. Celoživotní učení. In: Kalous, J., Veselý, A.: Vybrané problémy vzdělávací politiky. Praha: Karolinum, 2006.
ISBN 80-246-1262-3
- Palán, Z., Langer, T., 2008. Základy andragogiky. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008.
ISBN 978-80-86723-58-7

Pařízková, V., 2001. Cvičení starších žen a jeho přínos pro zkvalitnění života. In: Sport v České republice na začátku nového tisíciletí, sborník příspěvků národní konference, díl 2. Praha: FTVS UK, 2001.

ISBN 80-86317-12-9

Pavlík, O., Chaloupka, L., Kohout, K., 1997. Vzdělávání dospělých: výtah z dokumentů a publikací. Praha: Ústav pro informace a vzdělávání, 1997.

Patočka, J., 1992. Přirozený svět jako filosofický problém. Praha: Československý spisovatel, 1992.

ISBN 80-202-0365-6

Petrusek, M., 2006. Společnosti pozdní doby. Praha: Sociologické nakladatelství, 2006.

ISBN: 80-86429-63-6

Platón, 1971. Symposion (O kráse a lásce). In: Filosofická čítanka. Praha: Svoboda, 1971.

Platón, 1974. Ústava 5. In: Krátký, F., Dějiny tělesné výchovy I. Praha: Olympia, 1974

Platón, 1974. Ústava 6. In: Krátký, F., Dějiny tělesné výchovy I. Praha: Olympia, 1974.

Pohyb je život, č. 1 - 4, 2008

ISSN 12-0669

Pohyb je život, č. 1 - 4, 2009

ISSN 12-0669

Pokorný, J., Věda, technika a společnost v síťovém věku. Teorie vědy, vol. XIV, č. 1

Pošík, P., 2006. Všesportovní kolegium České republiky. In: Sborník příspěvků z konference Postavení, organizace a financování sportu v České republice. Praha: ČOV a MŠMT ČR v Nakl. Olympia, 2006.

ISBN 978-80-7033-999-2

Profil absolventa VOŠ ČSTV, s.r.o., 2010. In: www.cstv.cz, 2010.

Profil ČASPV, 2009. In: www.caspv.cz, 2009.

Přívětivý, L., 2001. Tělesná zdatnost vojenských profesionálů. In: Sport v České republice na začátku nového tisíciletí, sborník příspěvků národní konference, díl 2. Praha: FTVS UK, 2001.

ISBN 80-86317-12-9

Reitmayer, L., 1977. Přehled vývoje tělesné výchovy ve světě. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977.

Richta, R. a kolektiv, 1966. Civilizace na rozcestí. Praha: Svoboda, 1966.

Rousseaua, J. J., 2008. Emil čili o výchově. In: Kössl, J., Štumbauer, J., Waic, M., Vybrané kapitoly z dějin tělesné kultury. Praha: Karolinum, 2008.

ISBN 978-80-246-1566-0

Rozhodnutí Evropského parlamentu a Rady č. 1720/2006/ES ze dne 15. listopadu 2006, kterým se zavádí akční program v oblasti celoživotního učení, 2006. In: Úřední věstník Evropské unie, 24. 11. 2006.

Rýdl, M., 1993. Kapitoly z filozofie tělesné kultury. Praha: Univerzita Karlova, 1993.

ISBN 80-7066-743-5

Sauer, J., 2004. Metodická rada informuje. In: Pohyb je život, č. 1/2004.

ISSN 1212-0669

Seneka, L. A., 1969. Útěcha matce Helvii. In: Čtení z Antiky. Praha: Svoboda, 1969.

- Sirůček, P. a kolektiv, 2007. Hospodářské dějiny a ekonomické teorie. Praha: Melandrium, 2007.
ISBN 978-80-86175-03-4
- Skalková, J., 1999. Obecná didaktika. Praha: ISV, 1999.
ISBN 80-85866-33-1
- Soukup, V., 1994. Dějiny sociální a kulturní antropologie. Praha: Univerzita Karlova, 1994.
ISBN 80-7066-882-2
- Sport a EU, 2004. Praha: MŠMT ČR, 2004.
- Strategie celoživotního učení ČR, 2007. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2007.
ISBN 978-80-254-2218-2
- Svatoň, V., 2001. Tradiční a nové sporty v Sokole. In: Sport v České republice na začátku nového tisíciletí, sborník příspěvků národní konference, díl 1. Praha: FTVS UK, 2001.
ISBN 80-86317-12-9
- Svoboda, B., 2000. Pedagogika sportu. Praha: Karolinum, 2000.
ISBN 80-246-0156-7
- Svoboda, B., Hošek, V., 1992. Aktuální otázky kinantropologie. Praha: Karolinum, 1992.
ISBN 80-7066-650-1
- Svoboda, L., 1974. Význam antiky v dějinách evropské kultury. In: Encyklopedie antiky, 1974. Praha: Academia, 1974.
- Stanovy ČSTV, 2009. In: www.cstv.cz/stanovy.htm, 2009.
- Starý zákon, překlad s výkladem, 14 – Dvanáct proroků, 1968. Praha: Kalich, 1968.

Stehr, N., 1994. The Knowledge Societies. London: Sage, 1994.

ISBN 1-85898-588-9

Sýkora, F., Kostková, J. a kol., 1985. Didaktika tělesné výchovy. Praha: SPN, 1985.

Šalda, F. X., 1973. Nová krása: její geneze a charakter. In: Boje o zítřek. Duše a dílo. Praha: Melantrich, 1973.

Šerák, M., 2005. Zájmové vzdělávání dospělých. Praha: Katedra andragogiky a personálního řízení FF UK, 2005.

ISBN 80-86284-55-7

Šprynar, Z. a kol., 1985. Teorie tělesné kultury. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985.

Švec, J., 1996. Stručná historie tělesné kultury. Hradec Králové: Gaudeamus, 1996.

ISBN 80-7041-625-4

Tabulka č. 2.31 ČSÚ, 2009. In: <http://www.czso.cz/csu/2009edicniplan.nsf/p/9004-09>, 2009.

Tabulka č. 2.32 ČSÚ, 2009. In: <http://www.czso.cz/csu/2009edicniplan.nsf/p/9004-09>, 2009.

Toffler, A., Tofflerová, H., 2001. Nová civilizace: třetí vlna a její důsledky. Praha: Dokořán, 2001.

ISBN 80-86569-00-4

TP zpravodaj č.9/2009. In: www.cstv.cz, 2009.

Truneček, J., 2004. Management znalostí. Praha: C. H. Beck, 2004.

ISBN 80-7179-884-9

Tutko, T. A., Richards, J. W., 1977. Psychology of Coaching. Boston: Allyn and Bacon, 1977.

ISBN 0-205-02904-3

Týdeník Rozhlas, č. 1 – 20, 2009.

Tyczka, A., 1973. Sport i kultura. In: Krawczyk, Z., Sport w spoleczenstwe wspolczesnym. Warszawa: Państw. 1973.

Ungr, V., 1999. Sociologické aspekty teorie tělesné výchovy. In: Hogenová, A.: Filosofie sportu. Praha: Univerzita Karlova, 1999.

ISBN 80-86317-02-1

Velký sociologický slovník, 1996. Praha: Karolinum, 1996.

ISBN 80-7184-164-1

Veteška, J., Tureckiová, M., 2008. Kompetence ve vzdělávání. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008.

ISBN 978-80-247-1770-8

Voltaire, F. M., 1978. Pojednání o metafyzice. Výbor z díla. Praha: Svoboda, 1978.

Vosyka, M., 2006. Státní podpora sportu. In: Sborník příspěvků z konference Postavení organizace a financování sportu v České republice. Praha: ČOV a MŠMT ČR v Nakl. Olympia, 2006.

ISBN 978-80-7033-999-2

Vykoukal P., Předpokládaná úloha práce a veřejné správy po její reformě i v oblasti tělovýchovy a sportu. In: Sport v České republice na začátku nového tisíciletí, sborník příspěvků národní konference, díl 2. Praha: FTVS. 2001.

ISBN 80-86317-12-9

Vymazal, J., 1996. Vzdělávání dospělých v české tradici a v evropském kulturním kontextu. In: Leirman, W., Čtyři kultury ve vzdělávání. Praha: Univerzita Karlova, 1996.

ISBN 80-7184-168-4

Výroční zpráva CzechTourism, 2008. In: www.czechtourism.cz, 2008.

Výroční zpráva CzechTourism, 2009. In: www.czechtourism.cz, 2009.

Výtah z Metodického pokynu MPO č. 11/2000, 2009. Praha: MŠMT ČR, 2009.

Vzdělávání cvičitelů v ČOS, 2007. Praha: ČOS, 2007.

Webster, F., 2002. Theories of Information Society. London : Routledge, 2002.
ISBN 0-4158-28201-2

www.cstv.cz, 2009.

www.fsps.muni.cz/pges.onas.php. 2010.

www.ftvs.cuni.cz/programy.php, 2009.

www.ftvs.cuni.cz/verejnost/czv/2/univerzita-3-veku.htm, 2009.

www.upol.cz/fakulty/ftk, 2009.

Zákon č. 115/2001 Sb, 2001. In: www.zakonywebu.cz, 2009.

Zásady komplexního zabezpečení státní sportovní reprezentace, včetně systému výchovy sportovních talentů, 1999. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 1999.

Zásady programu V., 2006. Národní program rozvoje sportu pro všechny. Praha: MŠMT ČR, 2006.

Ze zprávy předsedy ČASPV doc. ing. Jiřího Laurence, CSc., 2005. In: Pohyb je život, č. 2/2005.

ISSN:1212-0669

Bibliografie

Akvinský, T., 1971. Článek I. – Zda duše poznává hmotné předměty rozumu. In: Filosofická čítanka. Praha: Svoboda, 1971.

Appelt, K., 1989. Názvosloví pro cvičitele. Praha: Olympia, 1989.
ISBN 80-7033-011-2

Bacon, F., 1974. Nové organon. Praha: Svoboda, 1974.

Barták, J., 2003. Základní kniha trenéra: jak rozvíjet vědomosti, schopnosti a dovednosti těch, kteří chtějí efektivně působit na druhé. Praha: Votobia, 2003.
ISBN 80-7220-158-1

Bauman, Z., 2002. Úvahy o postmoderní době. Praha: Sociologické nakladatelství, 2002.
ISBN 80-86429-11-3

Benedict, R., 1999. Kulturní vzorce. Praha: Argo, 1999.
ISBN 80-7203-212-7

Beneš, M., 2002. Idea vzdělávání v dnešní společnosti. Praha: Eurolex Bohemia, 2002.
ISBN 80-86432-40-8

Berdychová, J., 1984. Telesná výchova pre pedagogické školy. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1984.

Bertens, J. W., 2005. Encyklopedie postmodernismu. Brno: Barrister & Principal, 2005.
ISBN 80-86598-26-8

Bokůvka, J., 1993. Tělesná výchova a sport: Sborník kateder tělesné výchovy a tělovýchovného lékařství. Olomouc: Univerzita Palackého, 1993.

ISBN 80-85783-00-2

Cach, J., 1991. Výchova a vzdělávání v českých dějinách: K problematice podílu školských a mimoškolských institucí a názorů na výchovu a vzdělávání, na stav kultury a vzdělanosti, díl 3. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991.

ISBN 80-7066-461-4

Comte, A., 1971. Obecné úvahy o pozitivní filosofii. In: Filosofická čítanka. Praha: Svoboda, 1971.

Demetrovič, E., 1988. Encyklopedie tělesné kultury A – O. Praha: Nakl. Olympia, 1988.

Demetrovič, E., 1988. Encyklopedie tělesné kultury P - Ž. Praha: Nakl. Olympia, 1988.

Diderot, D., 1952. Encyclopédie ou Distionnaire raisonné des Sciences, des Arts et des Métiers. Paris: Éditions sociales cop., 1952.

Fichte. J. G., 1971. Třetí přednáška, O různých stavech ve společnosti. In: Filosofická čítanka. Praha: Svoboda, 1971.

Filová, H., 1996. Vybrané kapitoly z obecné didaktiky. Brno: Masarykova univerzita, 1996.

ISBN 80-210-1308-7

Giddens, A., 2003. Důsledky modernity. Praha: Sociologické nakladatelství, 2003.

ISBN 80-86429-15-6

Geertz, C., 2000. Interpretace kultur. Praha: Sociologické nakladatelství, 2000.

ISBN 80-85850-89-3

Helvétius, C. A., 1971. VI. Oddíl o výchově. In: Filosofická čítanka. Praha: Svoboda, 1971.

Hogenová, A., 2002. Kvalita života a tělesnost. Praha: Karolinum, 2002.

ISBN 80-7184-580-90

Hošek, V., Tilinger, P., 2007. Psychosociální funkce pohybových aktivit jako součást kvality života dospělých. Praha: Univerzita Karlova, 2007.

ISBN 978-80-86317-53-3

Hošková, B., 2007. Kapitoly z didaktiky zdravotní tělesné výchovy. Praha: Karolinum, 2007.

ISBN 978-80-246-1392-5

Jirásek, I., 2005. Filozofická kinantropologie: setkání filozofie, těla a pohybu. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005.

ISBN 80-244-1176-8

Kadeřávková, K., 1988. Didaktika tělesné kultury. Praha: Avicenum, 1988.

Kant, I., 1974. Kritika čistého rozumu. Bratislava: Pravda, 1974.

Kolouch, V., 1994. Cvičení ve fitcentrech – posilování, část A. Olomouc: Univerzita Palackého, 1994.

ISBN 80-7067-369-9

Kolouch, V., 1994. Cvičení ve fitcentrech – posilování, část B. Olomouc: Univerzita Palackého, 1994.

ISBN 80-7067-369-9

Komenský, J. A., 1971. Zdroje poznání. In: Filosofická čítanka. Praha: Svoboda, 1971.

Lehner, M., Novosad, J., Neuls, F., 2001. Základy sportovního tréninku. Olomouc: Hanex, 2001.

ISBN 80-85783-33-9

Locke, J., 1984. Esej o rozumu lidském. Praha: Svoboda, 1984.

- Masaryk, T. G., 1990. Některé problémy pedagogické a didaktické. In: O škole a vzdělávání. Praha: SPN, 1990.
ISBN 80-04-25554-X
- Murphy, R. F., 2006. Úvod do kulturní a sociální antropologie. Praha: Sociologické nakladatelství, 2006.
ISBN 80-86429-25-3
- Mužík, V., Süß, V., 2009. Tělesná výchova a sport mládeže v 21. století. Brno: Masarykova univerzita, 2009.
ISBN 978-80-210-4858-4
- Müller, K., 2002. Industriální zdroje, ekonomický růst a sociální změna. Praha: Sociologické nakladatelství, 2002.
ISBN 80-86429-07-5
- Navrátil, J., 1990. Tělesná výchova a sport. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990.
- Nečesaný, J., 1977. Nástin vývoje všeobecného vzdělávání v českých zemích. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977.
- Platón, 1961. Zákony. Praha: Nakladatelství Československé akademie věd, 1961.
- Plíva, M., 1991. Didaktika tělesné výchovy: vybrané kapitoly. Praha: Karolinum, 1991.
ISBN 80-7066-416-9
- Počáteční odborné vzdělávání v rámci celoživotního učení. 1998. Praha: Výzkumný ústav odborného školství, 1998.
ISBN 80-851118-31-9
- Procházka, M., 2008. Kapitoly z didaktiky vzdělávání dospělých. 2008. České Budějovice: V-Studio, 2008.
ISBN 978-80-254-1919-9

Průcha, J. (ed.), 2009. Pedagogická encyklopedie. Praha: Portál, 2009.

ISBN 978-80-7367-546-2

Schůtová, J., 2003. Tělesná výchova a sport žen v českých a dalších střeoevropských zemích: vznik a vývoj do druhé světové války. Praha: Národní muzeum, 2003.

ISBN 80-7036-158-1

Slepičková, I., 2007. Sportovní organizace: teoretická východiska a situace v ČR po roce 1990, 2007. Praha: Karolinum, 2007.

ISBN 978-80-246-1405-2

Slepičková, I., Slepička, P., 2000. Sport, stát, společnost. Praha: FTVS UK, 2000.

ISBN 80-86317-08-0

Sojka, M. a kolektiv, 1991. Dějiny ekonomických teorií. Praha: VŠE, 1991.

ISBN 80-7079-937-4

Störing, H. J., 1991. Malé dějiny filozofie. Praha: Zvon, 1991.

ISBN 80-7113-041-9

Stráňai, K., 1985. Teorie tělesné kultury. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 1985.

Škoda, K., 1996. Kapitoly z dějin andragogiky. Praha: Karolinum, 1996.

ISBN: 80-7184-326-1

Šubrt, J., 2008. Soudobá sociologie III. Praha: Karolinum, 2008.

ISBN 978-80-246-1486-1

Váňová, R., 1992. Výchova a vzdělávání v českých dějinách, IV. díl. Praha: Karolinum, 1992.

ISBN 80-7066-607-2

Vomáčka, J., 1993. Proměny školního vzdělávání v našich dějinách. Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 1993.
ISBN 80-7044-062-7

Seznam příloh

Příloha A: Periodizace společenského vývoje

Příloha B: Tělesná kultura a její subsystémy

Příloha C: Subsystémy tělocvičné aktivity

Příloha D: Subsystémy tělesné výchovy

Příloha E: Subsystémy sportu

Příloha F: Subsystémy pohybové (tělocvičné) rekreace

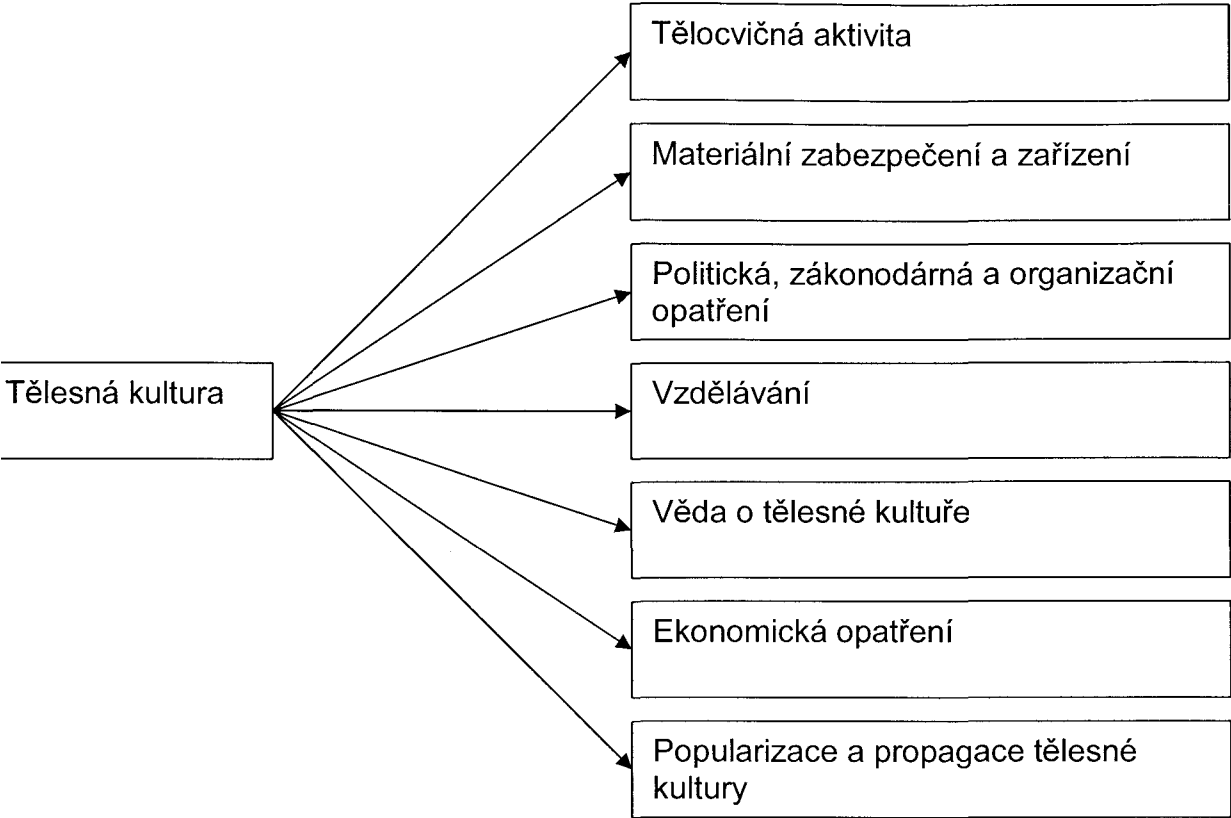
Příloha G: Úryvek z Homérova díla

Příloha A: PERIODIZACE SPOLEČENSKÉHO VÝVOJE

| Sociální sféra | Typy společnosti | | |
|----------------|----------------------------|-----------------------------|-----------------------|
| | Preindustriální | Industriální | Postindustriální |
| Zdroje | Nerostné zdroje | Energie | Informace |
| Režim | Dobývání | Výroba | Zpracování |
| Technologie | Postavená na pracovní síle | Postavená na kapitálu | Postavená na know-how |
| Scénář | Hra proti přírodě | Hra proti vytvořené přírodě | Hra mezi lidmi |

Zdroj: Bell, 1999, s. 197.

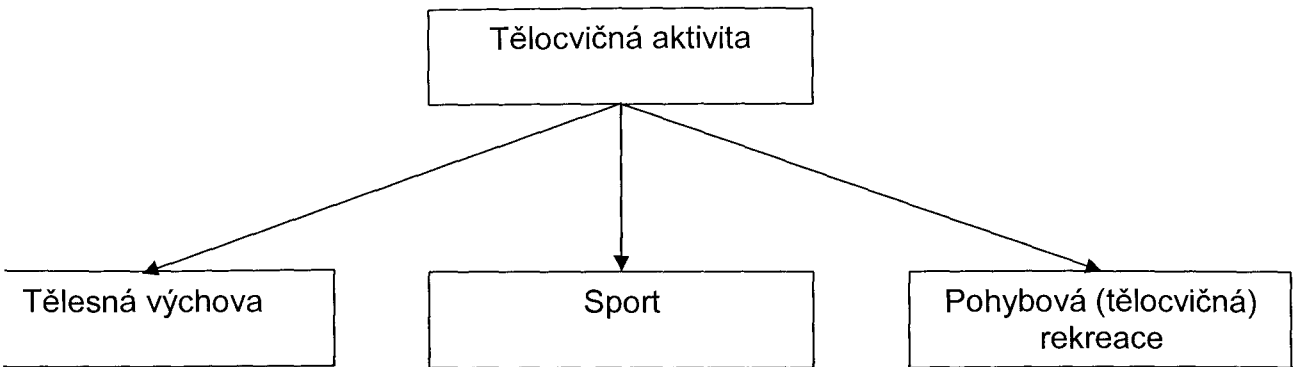
Příloha B: TĚLESNÁ KULTURA A JEJÍ SUBSYSTÉMY



Zdroj: Hodaň, 2000a, s. 48¹.

¹ Upraveno autorkou z hlediska potřeb této práce.

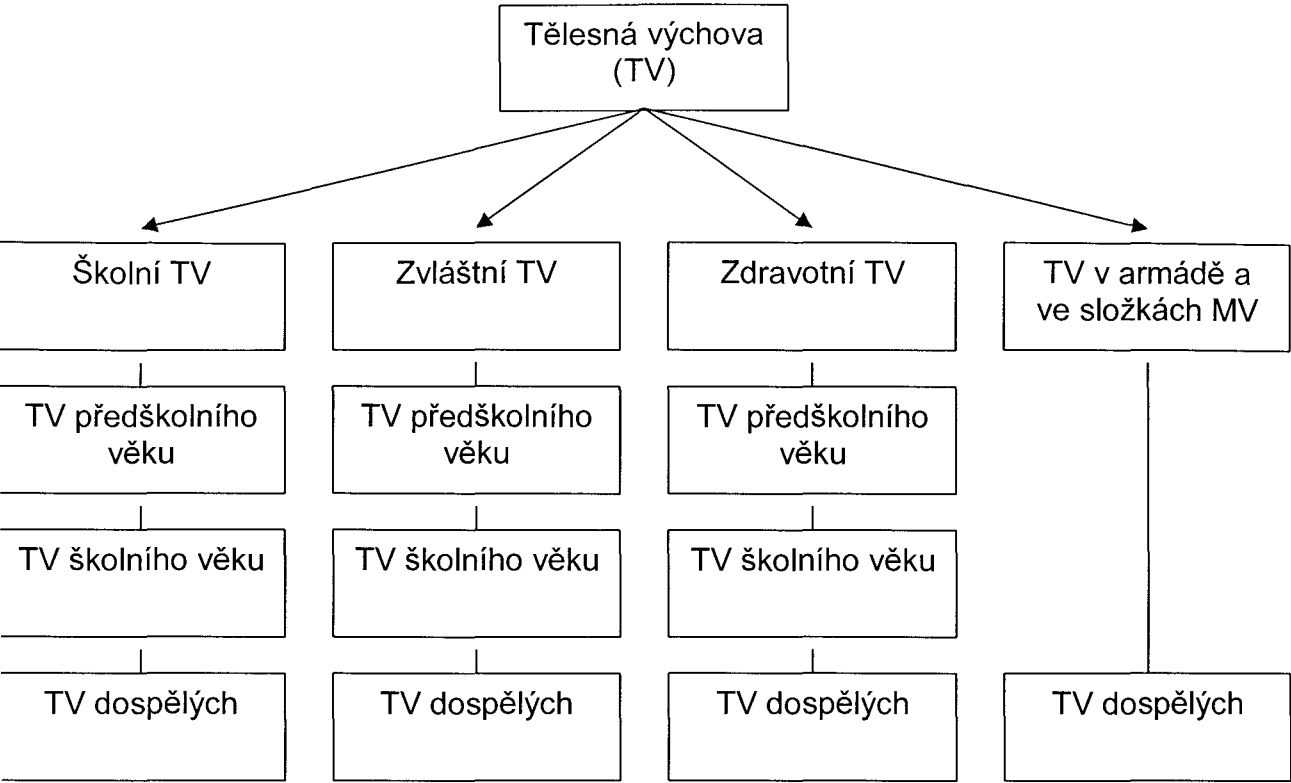
Příloha C: SUBSYSTÉMY TĚLOCVIČNÉ AKTIVITY



Zdroj: Hodaň, 2000a, s. 49¹.

¹ Upraveno autorkou z hlediska potřeb této práce.

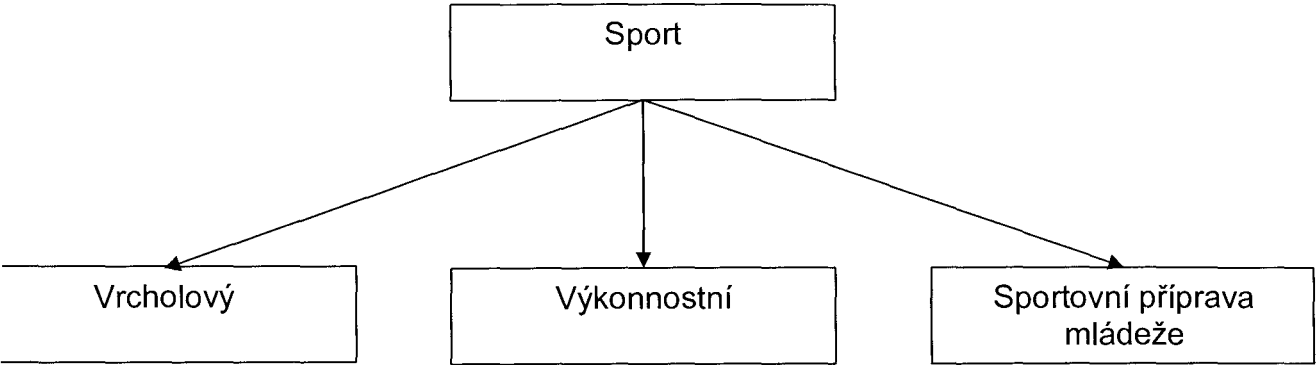
Příloha D: SUBSYSTÉMY TĚLESNÉ VÝCHOVY



Zdroj: Hodaň, 2000a, s. 50¹.

¹ Upraveno autorkou z hlediska potřeb této práce.

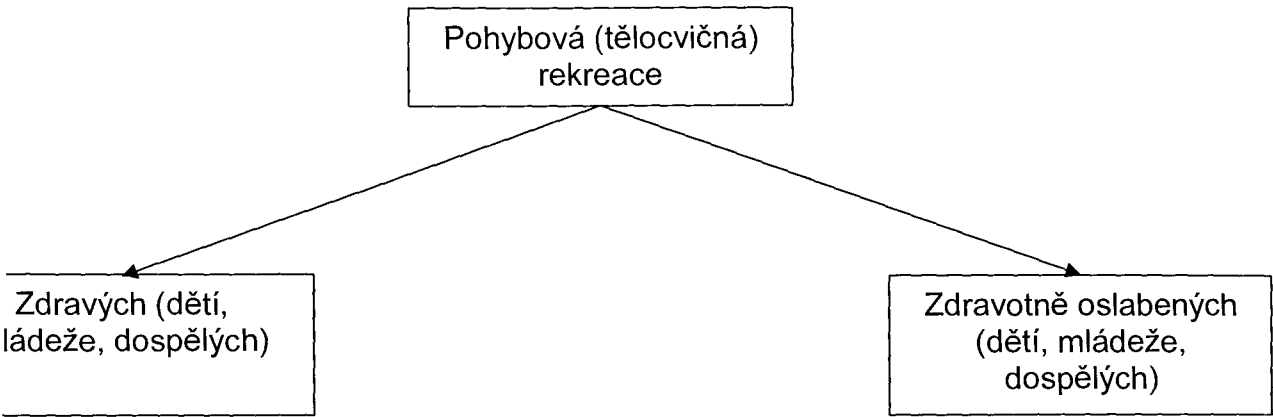
Příloha E: SUBSYSTÉMY SPORTU



Zdroj: Hodaň, 2000a, s. 51¹.

¹ Upraveno autorkou z hlediska potřeb této práce.

**Říloha F: SUBSYSTÉMY POHYBOVÉ (TĚLOCVIČNÉ)
REKREACE**



Zdroj: Hodaň, 2000a, s. 51¹.

¹ Upraveno autorkou z hlediska potřeb této práce.

Úloha G: Úryvek z Homérova díla

Problematika tělesné kultury se zejména odráží ve XXIII. zpěvu Iliady. Nilsus uspořádá k uctění památky svého přítele hry (v jízdě bojových vozů, ování, zápasu, běhu, zápasu kopím, hodu diskem, lukostřelbě a hodu oštěpem), nichž se utkají proslulí achájské bojovníci. Jako čtvrtý v pořadí je závod v běhu. Na je čeká stříbrné měsidlo na víno. S pomocí své ochránkyně bohyně Athény, jak uzuje úryvek z Homérova díla, zvítězí Odysseus.

stalt' hned rychlý syn Oilův,
nyslný vstal Odysseus a k nim Nestora plémě
ilochos, v běhu jenž býval vítěz mezi mládci.
n běh byl vyměněn ku pačidlu. Ihned na počátku
nadběhne Oilův syn a za tímto Odysseus
pětí letmo se bral; jak když s pěkným ženě pásem
d prsy bidlo leží, ana rukama k sobě je táhne,
kazujíc skrz osnovu přízi, i nablízko drží je
adrům: takto běží vzápět' Aiantu Odysseus,
stopy dřív dopadá jeho, nežli je prach zasypává.
s hlavu dech horký pouští bohatýr mu Odysseus,
pko uháněje dál; jemu jásali všickni Achájské,
žícímu po vítězství, a pobádali k píli.
ak, když běh dokonávali poslední, tu Odysseus
vém srdci k světlooké se Athéně narychlo pomodlil:
yš bohová, a nohoum mým k posile přispěj!“
k pomodlil se a jej neoslyšela Pallas Athéne;
m dá svižnosti i nohoum i rukoum zhora křepkým.
oro již ceny položené bohatýři dopadli,
m Aias v běhu brk' – jej k pádu přivedla Athéna,
n kde po dráze volů roztrženo lejno bučících,
hlonohý již Achill porazil Patroklu na poctu.
k se měsidla domoh strastí tupitel rek Odysseus...

roj: Krátký, 1974, s. 82 - 84.

Obsahem disertační práce, jejíž téma dosud nebylo v dostupné odborné literatuře zmíněno, je problematika teorie a praxe tělesné kultury v kontextu andragogiky. Zpracování vytyčeného tématu si předně vyžádalo zabývat se vztahem andragogiky a tělesné kultury. A to včetně předpokladů využití andragogiky v tělesné kultuře.

Prvořadou podmínkou toho bylo věnovat se, byť jen rámcově, celoživotnímu učení i jeho společenské roli, s akcenty na s ním související vzdělávání dospělých, andragogiku. Poté bylo ukázáno na sepětí celoživotního učení s kulturou, členěnou na hmotnou a duchovní. Toto členění umožnilo v disertační práci dospět k původní obecné formulaci charakterizující tělesnou kulturu z hlediska duchovního a hmotného pojetí člověka. Jakožto tvůrce i tělesné kultury, vtiskuje jí člověk z hlediska tohoto pojetí duchovní a hmotný charakter. Vymezení charakteru tělesné kultury i jejích některých aspektů bylo, spolu s poznatky o celoživotním učení, východiskem k hledání kořenů vztahu andragogiky a této kultury.

Tyto kořeny podle disertační práce především spočívají ve stejném obsahu cílů andragogiky a tělesné kultury. Koneckonců tento obsah se týká podílu jak andragogiky, tak tělesné kultury na utváření osobnosti člověka, schopné plnohodnotného života v současném společenském vývoji. Rovněž tyto kořeny významně spočívají v některých stejných nebo podobných hodnotách andragogiky a tělesné kultury. Přitom určující zde je, že tato andragogika v jistém směru je součástí kultury vůbec, tedy i tělesné. A to nejen proto, že vznik a rozvoj andragogiky je kultuře podmíněn. Ale také proto, že andragogika výrazně přispívá ke vzniku, k rozvoji, event. šíření kultury.

V tomto smyslu se disertační práce komparativně věnuje i pojmům, vědeckým základům, subdisciplínám, předmětu a didaktice andragogiky ve vztahu k tělesné kultuře. I tady je patrné určité pouto tohoto vztahu, spočívající v částečné obsahové příbuznosti pojmů, vědeckých základů atd. andragogiky a tělesné kultury. V souvislosti s tímto vztahem se disertační práce také zabývá, jak se na něm u nás potenciálně i reálně podílejí státní a jiné orgány i organizace, masmédia a Evropská

unie. V závěru této práce je uvedeno několik námětů k dalšímu zkoumání dané problematiky a poukázáno na aktuální význam využití andragogiky v tělesné kultuře.

The subject of this dissertation is a topic that has not received attention in professional literature to date, and examines the theory and practice of body culture in the context of andragogy. The compilation of this paper required an examination of the relationship between andragogy and body culture, including prerequisites for the utilisation of andragogy in body culture.

The primary consideration for this was to examine, if only in general, lifelong learning and its role in society, with an emphasis on related adult education or andragogy. It then shows the connections between lifelong learning and culture, divided into material and spiritual (intellectual) aspects. This division enabled an initial, general formulation characterising body culture in terms of the intellectual and spiritual conception of Man to be drawn. From this perspective, as the creator of body culture, Man imprints it with a spiritual and material nature. Defining the nature of body culture and some of its aspects was, together with information on lifelong learning, the foundation in the search for the roots of the relationship between andragogy and this culture.

According to this paper, these roots primarily lie in the identical content of andragogy and body culture goals. After all, this content bears on the contribution of both andragogy and body culture to the formation of the personality of individuals capable of living a full life in current societal development. Equally, these roots also lie in certain identical or similar values in andragogy and body culture. Yet the determining factor here is that, in a certain sense, andragogy is a part of culture overall, and is therefore also a part of body culture; not just because the origin and development of andragogy is culturally conditioned, but also because andragogy significantly contributes to the birth, development and perhaps dissemination of culture.

In this sense, this dissertation also comparatively examines the concepts, scientific foundations, sub-disciplines, subjects and didactics of andragogy in relation

to body culture. Here too, a certain connection is evident, consisting partly of affinity in the content of concepts, scientific foundations, etc. of andragogy and body culture. In this context, this paper also examines how state and other bodies and organisations, the mass media and the European Union potentially or realistically participate in this relationship in this country. In conclusion, this paper proposes several topics for further study on the given issue and makes reference to the current importance of utilising andragogy in body culture.